ORGANIZADOR:
José Carlos Miguel

EJA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

TEORIA PRÁTICAS E POLÍTICAS

CULTURA ACADÊMICA
Editora

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
Teoria, Práticas e Políticas

Organizador:
José Carlos Miguel

José Carlos Miguel
Organizador

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
Teoria, Práticas e Políticas

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Auxílio Nº 0396/2021, Processo Nº 23038,005686/2021-36, Programa PROEX/CAPES
Ilustração da capa: *Respeito ao direito de aprender, de todos e ao longo da vida* (autora: Lilian Pacchioni Pereira de Sousa)

Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

E24 Educação de jovens e adultos: teoria, práticas e política / José Carlos Miguel (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2022.
471 p. : il.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-310-6 (Digital)
ISBN 978-65-5954-309-0 (Impresso)
DOI: https://doi.org/10.36311/2022. 978-65-5954-310-6
1. Educação de adultos. 2. Educação permanente. 3. Educação inclusiva. I. Título.
CDD 374

Catalogação: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Editora afiliada:

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

Agradecimentos

À Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Programas de Excelência Acadêmica -PROEX.

Sumário

Apresentação

O presente livro analisa questões relacionadas à fundamentação teórica, a invariantes postos no contexto de Prática de Ensino e à efetividade de políticas públicas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, a EJA, compreendida como campo de práticas educativas situadas nos limites fundantes de Direito Público Subjetivo.

Conjuga esforços desenvolvidos na UNESP, Câmpus de Marilia, para consolidação da educação de jovens e adultos como vasto campo de reflexões teóricas, de instância de debate acadêmico e, principalmente, de contribuições de natureza teórico-prática para a construção do movimento de busca de superação de índices ainda preocupantes de analfabetismo absoluto e funcional, além de indicadores significativos de baixa escolaridade em amplo segmento da população brasileira, em que pese os esforços a serem reconhecidos para enfrentamento de tão graves problemas educacionais.

Reconhecer a EJA como instância de Direito Público Subjetivo significa assumir o direito de formação escolar como prerrogativa inalienável de todas as pessoas e a obrigação de seu oferecimento pelo Estado, administrador do excedente econômico. Significa reconhecer a articulação de graves problemas sociais e políticos como os mencionados com a pobreza absoluta, os componentes étnico-raciais, as questões de gênero e sistema de ensino pouco inclusivo.

Por isso, o livro discute aspectos relacionados a definições legais ainda a cumprir, em especial, os tempos e espaços escolares, por vezes reduzindo a EJA ao domínio do atendimento oferecido às crianças, em função da rigidez de processos de organização do trabalho pedagógico na escola. Pensar a superação do analfabetismo e ampliação dos índices de

https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-310-6.p11-28

escolarização básica da população brasileira exige, além do enfrentamento de condicionantes sociais e políticos, a transformação da cultura escolar para viabilização de procedimentos didático-pedagógicos relativos à efetiva constituição de sujeitos de aprendizagem. Significa compreender o aparato escolar como espaço de tensões, mas também como ambiente propício para práticas pedagógicas alternativas, dialógicas e populares, concebidas como elementos fundantes da tomada de consciência com vistas à transformação da sociedade. Esse movimento ocorre não apenas dentro da escola, mas também fora dela, em tempos e espaços alternativos.

É latente na maioria dos textos que constituem a obra o princípio de que a tradição escolar não respeita de forma adequada as representações desenvolvidas pelos educandos desde o início da escolaridade como indicativas de uma maneira de abordar os objetos de conhecimento e as representações simbólicas, todas elas sempre carregadas de forte apego sociocultural. Parece esquecer que cada cultura tem uma forma própria de encarar e mesmo de representar os fatos, científicos ou não, que se lhe apresentam, e que é o papel da escola encaminhar a construção de modelos formais com tendências à generalização e à universalidade como é o caso dos conceitos científicos, de forma geral, e da apropriação dos processos de leitura e de escrita, em particular.

Nesse sentido, a obra analisa conjunto significativo de constructos teóricos a exigir a proposição e o desenvolvimento de práticas educativas preocupadas com as histórias de vida e a identidade cultural dos educandos da EJA, pondo em evidência a diversidade desse campo educativo, um espaço rico para experiências curriculares alternativas e inovadoras, por envolver processos formativos diversos tais como a própria escolarização inicial, a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e outros artefatos culturais a extrapolar o espaço da escola.

É no contexto dessas ideias e conceitos que a produção da obra se justifica, de forma que as formulações presentes no livro que ora se apresenta decorrem de ações de articulação entre ensino, pesquisa e

extensão universitária postas em prática no contexto do Programa UNESP de Educação de Jovens e Adultos, PEJA; do Grupo de Pesquisas Sobre a Formação do Educador, GP FORME; do desenvolvimento de projetos de mestrado e doutorado no contexto da EJA; de projetos de intervenção na realidade escolar em sentido amplo; e, principalmente, das discussões sobre essa área do conhecimento desenvolvidas no âmbito de disciplinas da graduação e da pós-graduação, com o intuito de integração entre essas dimensões do ensino superior e destas com a educação básica.

Destaque-se, portanto, que os textos da coletânea refletem preocupações com a articulação entre teoria e prática nos processos formativos da EJA envolvendo ampla pesquisa bibliográfica, análise documental sobre os limites de constituição dos processos de ensino-aprendizagem de jovens e adultos, perspectivas de intervenção na realidade escolar ou análise dos processos de formulação teórico-metodológica e de difusão de conhecimento.

No primeiro capítulo do livro, Luciana Aparecida de Araújo e Patrick Pacheco Castilho Cardoso discutem a formação continuada de professores da EJA, abordando a Pesquisa Pedagógica como instrumento que agrega qualidade aos fazeres docentes. A relevância dessa temática se estabelece pela possibilidade de potencializar o desenvolvimento das ações de formação em serviço, enfatizando questões inerentes à pesquisa realizada pelo professor no âmbito da prática, contribuindo para a formação do professor pesquisador e propiciando inovações nos processos de ensino e de aprendizagem. Para isso, os autores se dedicam a ampla revisão bibliográfica a fim de discutir, por meio dos referenciais teóricos eleitos, a abordagem e as especificidades dessa modalidade de ensino da educação básica, tratando o conceito de Pesquisa Pedagógica como elemento fundamental ao processo de formação do professor pesquisador, cujo objeto central é sua ação pedagógica e, por fim, evidenciando o papel desse tipo de pesquisa na formação continuada do professor da EJA. Os resultados da pesquisa desenvolvida indicam que a formação desse profissional nessa perspectiva

pode se consolidar de modo mais significativo ao passo em que o processo de pesquisa for se tornando premissa essencial para o seu trabalho, visando a dar respostas específicas que podem ir desde o planejamento até as necessidades metodológicas demandadas e, especialmente, vislumbrando compromisso técnico e político com a garantia do direito à Educação de qualidade em qualquer fase da vida.

Por sua vez, no capítulo denominado "Atividade cognoscitiva e consciência: aproximações da Teoria da Atividade e as propostas de Paulo Freire para Educação de Jovens e Adultos", os autores Allan Alberto Ferreira e Luís Henrique Zago recorrem à pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, para discutir possíveis aproximações possíveis entre a teoria da atividade de Leontiev e as propostas pedagógicas de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos, no que se refere à atividade cognoscitiva e ao desenvolvimento da consciência. Partindo do pressuposto de que a apropriação do conhecimento é essencial na vida em sociedade e que a consciência não está dada a priori desde o nascimento, mas se desenvolve nos sujeitos na relação com outros seres humanos, os autores consideram que para desenvolver a consciência individual é necessário se apropriar da consciência coletiva, ou seja, conhecer o que historicamente o conjunto dos homens criaram como cultura, como forma de existir na realidade. Segundo esse modo de pensar, encontram-se nos signos e significados linguísticos o substrato das objetificações culturais do gênero humano, do qual precisamos nos apropriar por meio de processos educativos. Assim, a educação é essencial para o vir a ser humano e nesse processo em que somos educados por outros homens, aprendemos a ser homens, nos individualizamos, adquirimos consciência. A relevância do estudo se fundamenta na vital importância da educação para a aquisição dos conhecimentos acumulados historicamente e a formação das características essencialmente humanas como o desenvolvimento do sistema psicológico, pensamento e consciência. Por fim, os autores assinalam que compreender esses processos inter-relacionais pode contribuir para ações dos profissionais

da educação e da psicologia escolar no sentido de balizamento de suas práticas no processo de mediar a relação do estudante com o conhecimento da realidade e de si mesmos na relação com o mundo.

Ana Paula Munarim Ruz Lemos e Gisele de Assis Carvalho Cabral, autoras do terceiro capítulo da coletânea, denominado "A vida como fonte de diálogo para construção de uma educação humanizadora na EJA: cotejos em Bakhtin", buscam ampliar o sentido da relação dialógica na constituição de processos educativos postos em ambientes formativos plurais, marcados pelo acolhimento, pelo respeito à diversidade, pela socialização e pela interação. Assim, defendem a teoria dialógica como categoria necessária para o processo de humanização via EJA, buscando construir um caminho em direção a uma educação transformadora ao trazer as possíveis contribuições de algumas categorias de compreensão bakhtinianas como dialogia, alteridade e ato responsável para a prática pedagógica no contexto dessa área da educação. Para tanto, valem-se de revisão da literatura produzida sobre a temática, procedem ao cotejo entre as pesquisas localizadas sobre o assunto e a discussão sobre as categorias já aludidas a partir de referencial teórico inspirado no pensamento bakhtiniano. Os resultados indicam que os processos educativos nos quais se estabelecem processos dialógicos, primando pela alteridade e pelo ato responsável contribuem para formação humanizadora e emancipadora dos educandos na busca da construção de uma sociedade com menos desigualdades sociais.

O texto de Natália Morato Mesquita Sabella e Becky Henriette Gonçalves, denominado "O percurso do diálogo na EJA: aproximações entre Freire e Bakhtin", aborda o caráter inclusivo e libertador da Educação de Jovens e Adultos (EJA), concebe a dialogia como instrumento para produzir sentidos de aprendizagem e negociar significados de aprendizagem, busca aproximar conceitos de autores que trabalhem a partir desta concepção e delinear a ação docente voltada para contribuir no processo de libertação. Com esses fundamentos, estabelece aproximações dos discursos de Paulo Freire e Bakhtin, com vistas a dialogar com a área

da Educação. Além de aproximar conceitos, as autoras analisam o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para estabelecer a necessidade latente de visar práticas que acolham, respeitem e interajam com os educandos, com questionamentos no sentido de melhorar a prática docente a partir de mudanças em sua concepção. Estabelecem aproximações entre Freire e Bakhtin no que diz respeito ao diálogo ser constituinte do sujeito, não se podendo separá-lo do posicionamento político, filosófico e ideológico das pessoas. Desse modo, o professor que se propõe a desenvolver práticas discursivas e dialógicas, se compromete com a ação de formar sujeitos democráticos na escola e para além dela.

Utilizando conceitos das ciências sociais como instrumento e método de análise científica, Quelselise Rodrigues Xavier e José Carlos Miguel refletem sobre a escola na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural considerando a política que regulamenta a presença flexível no curso oferecido num CEEJA - Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos. No texto denominado "Educação de jovens e adultos na perspectiva da teoria histórico-cultural: a relevância social da aprendizagem na EJA" os autores analisam como a política de flexibilização de tempos e espaços escolares reverbera no ensino de jovens e adultos do ponto de vista da socialização e da formação humana. Pondo em evidência a perspectiva de acolhimento, notada já ao se adentrar nessa escola, utilizam a abordagem empírica, conceitual e qualitativa para promover a análise da rotina escolar que acontece no CEEJA, além de pesquisa documental e bibliográfica, tomando por base os fundamentos da sociologia da educação desenvolvidos por Florestan Fernandes e da metodologia de pesquisa desenvolvida por Marx, que se compreende no âmbito do materialismo histórico-dialético. Assim, os autores buscaram desvelar o caráter de socialização escolar visando compreender o lugar da formação humana, sua relevância no processo educacional e sua contribuição na busca pela aprendizagem efetiva, assim como sua importância para a diminuição das desigualdades sociais nas quais os estudantes da EJA estão inseridos historicamente.

Zélia Inez Lázaro Rodrigues nos brinda, também, além da riqueza conceitual do seu texto, "O conceito de diálogo na obra de Paulo Freire", com uma justa e necessária homenagem ao Patrono da Educação Brasileira. Para a autora, o diálogo apresenta-se como conceito básico para o desenvolvimento do pensamento filosófico e pedagógico na obra de Paulo Freire, considerando-o enquanto umas das principais categorias da educação libertadora. Ao refletir acerca das proposições presentes em obras criteriosamente selecionadas, analisa como estas podem contribuir para a organização do trabalho dos professores da Educação de Jovens e Adultos, na contemporaneidade. O estudo constitui-se em uma pesquisa bibliográfica, para dar vazão à lógica de uma resistência cotidiana possível em espaços-acadêmicos científicos, bem como nas salas de aulas da Educação de Jovens Adultos. Apoia-se nas obras Pedagogia do Oprimido (1987), Pedagogia da Autonomia (2002), Ação Cultural para a Liberdade (1981), dentre outras, delineando possibilidades de, à luz das contribuições de Paulo Freire, atender às exigências da prática docente: rigor metódico, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificação de palavras pelo exemplo, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, conscientização do inacabamento, respeito à autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade e competência profissional, efetivadas à luz do conceito de diálogo, na e para a constituição de uma educação humanizadora, democrática e libertadora.

Em sua pesquisa, denominada como "Produção discente dos Programas de Pós-graduação da FFC/UNESP/Marília-SP (2001-2020): a educação de jovens e adultos em foco", a autora Karine Gonçalves procede a levantamento sobre as contribuições teóricas acerca de processos de educação de jovens e adultos, apresentando resultados de análise da produção discente dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Marília-SP (Programa de Pós-Graduação em Educação; Programa de Pós-Graduação em Ciência da

Informação; Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais; Programa de Pós-Graduação em Filosofia; Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia; Mestrado Profissional em Sociologia), entre os anos de 2001 e 2020. Focalizando os estudos que tratam sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA nesse período, a autora tem por objetivo contribuir para a produção da história desses Programas, para a história da produção discente da UNESP/Marília e para as discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos em um contexto mais amplo, mediante abordagem histórica. A investigação é centrada em pesquisa documental e bibliográfica, com a utilização dos procedimentos de localização, recuperação, reunião e seleção das dissertações e teses que foram defendidas e que se encontram disponibilizadas no site dos programas, buscando compreender, a partir da análise dos títulos e das palavras-chave dos trabalhos localizados, se e de que forma as temáticas relativas à Educação de Jovens e Adultos vêm sendo abordadas nesses programas ao longo de sua história e qual a relevância dessas pesquisas para as discussões que vem sendo feitas sobre a temática em outros espaços da sociedade e no país.

No capítulo denominado "A importância de recursos pedagógicos acessíveis na educação de jovens e adultos (EJA) para as pessoas com deficiência visual", os autores José Salustiano dos Santos e Luciana Aparecida de Araújo apresentam informações técnicas organizadas e sistematizadas através de um mapeamento voltado a evidenciar aproximações entre deficiência visual e a educação de jovens e adultos. A metodologia do estudo se caracteriza como revisão bibliográfica com um recorte de tempo que se inicia em 2000 com a aprovação do primeiro texto da Lei Brasileira de Inclusão, LBI, denominada "Estatuto da Pessoa com Deficiência" e termina em 2019, correspondente ao ano que antecede a pandemia. A base utilizada para a coleta e seleção dos materiais foi a Oasisbr. A coleta de dados envolveu a seleção de TCCs, artigos, dissertações e teses que atenderam a proposta do trabalho de relacionar as áreas definidas. Foram realizadas a sistematização e a organização dos materiais

coletados a partir da elaboração de instrumentos de pesquisa e apresentação das características de recursos pedagógicos acessíveis que circundam a temática trabalhada no texto.

O texto "A abordagem dialógica aplicada em aulas de inglês em uma EMEJA", de autoria de Mike Ceriani de Oliveira Gomes, trata de temática de pouca exploração no debate sobre a educação de jovens e adultos. Analisa experiências em aulas de Inglês durante o segundo semestre de 2018, em uma Escola Municipal de Educação de Jovens e Adultos (EMEJA) situada em um município do centro-oeste paulista. A estrutura do artigo contempla um referencial teórico no qual é descrita a cronologia de lutas até a criação das escolas de jovens e adultos no Brasil, envolvendo conceitos que fundamentam a concepção das aulas. Nessas aulas, universo da pesquisa empírica, foram aplicados conceitos da abordagem dialógica a fim de criar um ambiente positivo de aprendizagem, tendo como aporte o desenvolvimento de situações didáticas com base em duas canções, cujas interpretações produziram debates em sala de aula sobre temas relacionados ao cotidiano das educandas e dos educandos. Essa abordagem acompanha conceitos da educação popular que, na medida do possível e respeitando limitações institucionais, foram aplicados e resultaram em expectativas para análises mais aprofundadas de processos metodológicos para a construção da abordagem dialógica em ambiente escolar formal.

No desenvolvimento do texto intitulado "O processo formativo de jovens e adultos: relato de incubação de um grupo de Catadores do Oeste Paulista", a autora Bruna Oliveira Martins discute o processo formativo de jovens e adultos a partir de uma das ações de formação realizada pela Incubadora de Cooperativas Populares da Unesp Assis - Incop Unesp Assis - com as trabalhadoras e trabalhadores de um grupo de Catadoras/es do Oeste Paulista. Considera que, diante do modelo societário exploratório no qual vivemos, esta parcela da classe trabalhadora encontra-se em demasiada vulnerabilidade econômica e social. A formação educacional dessas populações pode ser considerada uma importante ferramenta para o

desvelamento e para a transformação dessa realidade. Após discussão com o Conselho da Incop sobre as suas atribuições, decidiu-se por desenvolver a ação formativa, de modo que, com base no referencial teórico-metodológico das teorias críticas, da Economia Solidária, da Educação Popular e de Metodologias Participativas, a equipe elaborou uma oficina educativa composta por atividades de leitura e discussão das funções do referido Conselho, contidas nos documentos que regem a Cooperativa. A oficina teve duração de quatro encontros de duas horas cada. Embora com limites e dificuldades impostas pela realidade das/os trabalhadoras/es, a ação de formação realizada pôde contribuir para a construção de possibilidades no que tange à constituição de uma gestão democrática no empreendimento, e dessa forma, a educação foi instrumento de resistência para as/os trabalhadoras/es, em alguma medida, às injustiças sociais em que vivem.

Solange Aparecida da Cunha Sakamoto e José Carlos Miguel abordam no texto "EJA, Inclusão e Diversidade Cultural: questões teóricas, implicações metodológicas" alguns fundamentos teóricos dessa área do conhecimento com base na legislação vigente e no diálogo com a literatura produzida. Discutem, especialmente, como ocorre a adaptação do currículo do Ensino Fundamental Anos Iniciais para a consolidação da alfabetização dos alunos da EJA, traçando uma análise comparativa dos Planos de Ensino de tal modalidade com os currículos oficiais. O trabalho consistiu no levantamento de autores que estudam o currículo do Ensino Fundamental I com ênfase na Educação de Jovens e Adultos, de modo a mostrar o funcionamento, a adaptação curricular e as perspectivas de inclusão dos alunos no processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade da educação básica. Analisaram invariantes do meio social no qual está inserida a unidade escolar, abordando as principais caraterísticas do local que interferem no desenvolvimento e na formação do indivíduo, nesta etapa de ensino, os pressupostos e fundamentos que justificam a adequação do processo, principalmente os relacionados à alfabetização desses sujeitos.

Para pautar os estudos foram analisados vários documentos, autores e a legislação como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, que regulamentou a Educação Brasileira. Ao abordar a importância da adaptação do currículo na trajetória do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a pesquisa demonstrou que existem poucos documentos como referência para o trabalho na EJA, havendo necessidade de mais investigações e formulação de um currículo específico voltado para a modalidade.

Marcus Antonio Biagioni aborda no capítulo "O fracasso escolar e as aulas de reforço: eficiência e eficácia no aprendizado dos alunos do ensino fundamental" os motivos pelos quais as crianças do Ensino Fundamental da rede pública ingressam no 6º ano do Ensino Fundamental com alto índice de defasagem das habilidades consideradas mínimas no aprendizado da Língua Portuguesa e Matemática, bem como, por que esta realidade se acentua ano a ano, até ingressarem no 1º ano do Ensino Médio. Compreende-se que este quadro acentua os índices de analfabetismo funcional e mesmo a possibilidade de regressão ao analfabetismo absoluto em alguns casos. O autor questiona se as aulas regulares de reforço cumprem seus objetivos, sanando os déficits de aprendizagens das crianças, possibilitando que concluam o ano letivo em igualdade de aprendizado com os demais. Assim, discutiu a participação de todos os envolvidos nesse processo: professores, alunos, pais e dirigentes escolares, analisando toda a estrutura das aulas como espaço físico, critérios para formação das turmas, material didático, avaliações periódicas, qualificação docente, carga horária, periodicidade, o vínculo entre o professor que ministra as aulas de reforço e o professor titular da sala de aula regular, entre outros. O estudo nasceu da evidência de que embora os índices de matrículas venham aumentando no Brasil, com o passar dos anos, esse aumento do acesso à escola não se refletiu em igual melhoria da aprendizagem. Outro fator de motivação foi a carência de estudos específicos. Os estudos mais próximos, limitam-se a discutir a Progressão Continuada, e embora importantes, acabam

constatando os problemas recorrentes e não dando conta de propor melhorias. Por fim, procurou resgatar e enaltecer a perspectiva de empoderamento dos professores e sua fundamental importância nesse processo, bem como apresentar para reflexão que com algumas mudanças simples na práxis pedagógica, acredita-se que melhorias significativas no ensino e aprendizagem poderão ocorrer.

No capítulo denominado "EJA e Políticas Públicas: considerações a respeito do conceito de cidadania", sua autora, Beatriz Ribeiro Peixoto**,** argumenta incialmente sobre a definição da EJA como modalidade da educação básica focada no atendimento de jovens e adultos que não a concluíram ou não a frequentaram na faixa etária considerada ideal. O estudo tem como objetivo demonstrar a relação entre EJA, políticas públicas e as possibilidades de alcance pleno da cidadania, demonstrando a história de cada uma delas no Brasil e como elas se encontram e dependem uma da outra para que sejam efetivas. A metodologia utilizada envolve pesquisa bibliográfica, utilizando livros e artigos já publicados, além de leis que contemplam a temática em discussão. Os resultados alcançados demonstram como a EJA nunca foi uma prioridade do Estado, assim como as políticas públicas aplicadas sempre foram falhas e escassas, dificultando a cidadania plena para as camadas mais pobres. Conclui-se assim que a sociedade civil precisa ser mais ouvida pela sociedade política, para que as políticas públicas foquem em benfeitorias para a massa, não somente para o interesse do Estado.

Luciana Raquel da Silva Nascimento analisa em seu texto uma realidade pouco estudada em contexto acadêmico, qual seja o debate sobre as carências educacionais em pequenos municípios, especialmente no que se refere à educação de jovens e adultos. Em estudo denominado "EJA - educação de jovens e adultos: por políticas públicas continuadas face às especificidades das demandas" a autora discute as diferentes realidades do público-alvo da EJA, apresentando suas especificidades em relação aos demais ciclos da educação, bem como destacando a necessidade de

metodologias adequadas para melhor atender a todas as peculiaridades do ciclo. Enfatiza também que, ao longo da História da Educação Brasileira, a EJA apresentou um tímido movimento de atendimento das demandas, de modo que o país carece de urgência na redução das altas taxas de analfabetismo, a exigir ações definidas a partir de seu perfil identitário. Para concluir, apresenta dados de uma pesquisa amostral, desenvolvida com famílias e funcionários municipais e estaduais, realizada via Google Forms, a evidenciar algumas distorções nos indicadores, provavelmente pela dificuldade de muitas pessoas para se declararem como analfabetas ou com pouca escolarização. Os dados e índices apresentados tem por finalidade nortear o trabalho dos gestores e professores que atuam com o público da EJA, oferecendo subsídios para uma aprendizagem que de fato venha a transformar a realidade dos envolvidos no processo.

Em seu estudo, Cláudia Elaine Catena reafirma tendência fundamental para ressignificação dos processos de EJA no país: o legado dos fóruns de educação popular. O texto "FREPOP- Fórum Regional de Educação Popular do Oeste Paulista: Memórias" discute as contribuições do evento idealizado por lideranças educacionais na cidade de Lins, SP, para constituição da Educação Popular. Por meio de pesquisa sobre aspectos históricos e documentais destaca as ações desenvolvidas nesses encontros científicos anuais e resgata a sua importância para a Educação Popular, tendo como base teórica as proposições de Paulo Freire para Educação de Jovens e Adultos (EJA) concernentes ao tema. Consideramos que realizar esse resgate proporcionou reavivar na memória afetiva momentos ímpares, e quiçá, possa servir de inspiração para a transformação da sociedade, tomando-se por base o pensamento de Freire e colaboradores. Os resultados do estudo indicam que o FREPOP deixa um importante legado, tendo sido a expressão do seu tempo, tido como um marco para a educação popular.

Clayton Ribeiro da Trindade, no capítulo denominado "Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: reflexões necessárias à constituição

de um programa de Educação Para Todos ao Longo da Vida", fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e análise documental para discutir a educação como ação de natureza acadêmica e política, fundamental como instrumento para a emancipação humana e para a transformação social. Considera a educação como um processo dialético, conforme a Teoria Histórico-Cultural. Assim, educar implica valores, cujo objetivo é transmitir o conhecimento historicamente acumulado em ações práticas para a inclusão social, visando ao exercício da cidadania mediante contribuições para o desenvolvimento da consciência crítica. Esclarece que a EJA constitui-se como uma prerrogativa à educação básica, conforme instância de Direito Público Subjetivo e que a concepção de Educação Popular é mais ampla que a de EJA, complementando o movimento pedagógico necessário pois, para haver sociedade justa e democrática, é necessário as classes subalternas se conscientizarem sobre suas condições de vida e requererem igualdade de direitos. Entre as conclusões, destaca a educação como processo de transformação do ser humano, visto que o conhecimento melhora as condições de vida social, proporcionando mudança de mentalidades e capacitando para o exercício da cidadania.

No capítulo que tem por título "O processo de ensino e aprendizagem da Estatística em Angola e particularidades na Escola Superior Pedagógica do Bié-Angola", Amado Leonardo André se propõe a analisar iniciativas com vistas a melhorar o Processo de Ensino e Aprendizagem da Estatística em Angola, o que o leva a estudar particularidades da Escola Superior Pedagógica do Bié, a qual se baseou nas seguintes questões de estudo: "Como é feito o processo de ensino e aprendizagem da Estatística em Angola e em particular na Escola Superior Pedagógica do Bié?" e "Quais são as atuais orientações curriculares para o Processo de Ensino da Estatística?" O estudo foi baseado na pesquisa qualitativa com o procedimento ou enfoque bibliográfico e análise documental. Para a análise de dados adotou como referência o paradigma interpretativo fundamentado nos documentos reitores que regem a

Educação no geral e, em particular, o Processo de Ensino-Aprendizagem da Estatística e suas orientações curriculares atuais. Quanto aos resultados, a Estatística aparece como área afim da Matemática, visto que surge como unidade temática e está contemplada no final dos programas de Matemática subordinada às medidas de tendência central, e, por falta de tempo, nem sempre é apresentada e trabalhada com os alunos e, por vezes, por falta de conhecimento dos conteúdos por parte de alguns professores.

José Carlos Miguel escreveu o último capítulo da coletânea, intitulado “Abordagem Metodológica da Temática Grandezas e Medidas na EJA: uma perspectiva de aprendizagem desenvolvimental” no qual discute os fundamentos básicos de uma ação pedagógica voltada para a apropriação de ideias e conceitos matemáticos relativos à temática Grandezas e Medidas por estudantes da educação de jovens e adultos, a EJA. Tendo como base a forma como a literatura produzida trata do assunto, procede à discussão de situações matemáticas envolvendo esses conceitos de forma a responder basicamente à seguinte questão de pesquisa: “Como docentes e educandos podem lidar com o componente curricular Grandezas e Medidas na EJA de modo a incrementar o processo de formação de conceitos sobre esse conteúdo?” Para tanto, vale-se de pesquisa bibliográfica sobre o assunto, de análise sobre a forma como o abordam na escola e de discussão sobre propostas de encaminhamento metodológico, com consequências sobre a forma de organização dos programas de ensino. Conclui que essas questões exigem do educador da EJA a sensibilidade e a compreensão de princípios salutares ao desenvolvimento de várias dimensões do conhecimento matemático em suas diferentes representações, estatística, probabilística, algébrica e geométrica, ainda no âmbito do ensino fundamental, de modo a ampliar o alcance da sua capacidade de comunicação e compreensão de fatos da realidade. E que a busca de construção de uma educação matemática inicial, de qualidade e para todos os cidadãos, constitui desafio que passa por incutir nas concepções de educadores e educandos a ideia de que é possível construir Matemática,

tratando-a como um sistema de conceitos, procedimentos e atitudes com vistas à consolidação dos processos de leitura e escrita.

Encaminhando a finalização da Apresentação do livro não posso deixar de mencionar a amplitude das motivações que levam jovens e adultos à escola, marcando postura frente aos conhecimentos, bem como as formas de percepção da realidade. A diversidade de interesses, os costumes, os valores e as atitudes são identificados, por vezes, como elementos que dificultam as relações interpessoais na escola e o próprio desenvolvimento da aula.

Por isso, desconsiderar a diversidade cultural e a singularidade dos sujeitos da EJA pode fazer com que qualquer situação fora de um padrão previsto seja tratada como desvio, como problema do educando, e não como um desafio político-pedagógico para a escola. Reconhecer a diversidade e a singularidade com vistas ao acolhimento dos jovens e adultos da EJA requer da instituição escolar despir-se de preconceitos, ter disponibilidade para o diálogo, munir-se de informações, propiciar reflexões e, caso necessário, buscar ajuda de outros profissionais. Para se fazer humano é necessário gostar da humanidade. Daí, contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos jovens e adultos da EJA pressupõe o respeito às suas necessidades específicas e aos saberes construídos ao longo da vida. Não se trata de preencher vazios daquilo que não estudaram quando crianças, mas de proporcionar aprendizagens que possibilitem a maximização de seu desenvolvimento intelectual, para a efetiva compreensão da realidade vivida com vistas à sua transformação.

É pelo estímulo, pela valorização e pela oferta de subsídios para enriquecimento das manifestações e produções dos alunos que se pode contribuir para que eles se reconheçam como produtores de cultura. Acolher os sujeitos da EJA é tarefa complexa que envolve lidar com emoções, motivações, valores e atitudes, responsabilidades e compromissos. Impõe valorizar os conhecimentos que trazem para a escola, o processo de socialização nas situações de ensino e de aprendizagem, as dúvidas, as

inquietações, as realidades socioculturais, a jornada de trabalho e os eventuais desencontros de trajetórias escolares anteriores.

O sujeito educando da EJA é alguém que evolui e se transforma continuamente; seu processo de desenvolvimento intelectual relaciona aprendizagem, interação com o meio social e os processos de mediação. Por vezes, o seu autoconceito minimiza suas próprias capacidades, manifestam insegurança, teme ser ridicularizado e se declara incapaz de aprender. E tem pressa, mantendo com o conhecimento uma relação imediatista, geralmente desconsiderando aquilo que não vê como de utilidade imediata. Para ensiná-los impõe-se a formação de um professor que reconheça a atualidade do legado da EJA, seja capaz de refletir sobre a sua singularidade, pense a educação como direito humano e como ato de humanização. E que seja epistemologicamente curioso, como diria Paulo Freire...

Aos prenúncios do final de uma das maiores tragédias a se abater sobre a sociedade brasileira, a pandemia COVID-19, que a leitura do livro possa suscitar reflexões sobre uma realidade a ser transformada, o que se constitui como responsabilidade de toda a sociedade civil organizada.

José Carlos Miguel

Prefácio

Este livro traz em seu contexto discussões relevantes sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Promover a discussão e a reflexão sobre a EJA em um país como o Brasil, que ainda luta para vencer o analfabetismo absoluto e funcional é necessário e salutar. Portanto, inicio este escrito parabenizando o organizador e os autores desta obra.

Os textos que a compõem nos fazem refletir sobre problemas latentes na educação brasileira, em especial os referentes a EJA. Os textos nos apresentam problemáticas relativas à articulação entre teoria e prática e às políticas públicas para a EJA e nos apontam possíveis soluções na busca de uma educação dialógica, crítica, humanizadora e emancipatória.

Os autores dialogam com Freire, Vigotsky e Bakhtin (dentre outros). Fazem referências às práticas discursivas e dialógicas, destacam a importância da alteridade e do comprometimento profissional para se construir uma educação transformadora e libertadora. Trazem contribuições para o registro da história da produção discente da UNESP/Marília sobre a EJA, práticas pedagógicas em diferentes áreas do conhecimento e como políticas públicas para a EJA podem possibilitar o alcance pleno da cidadania.

Neste sentido, percebo que os textos caminham na direção dada por nosso maior estudioso da EJA no Brasil e no mundo, o patrono da educação brasileira, Paulo Freire.

Freire em seus ensinamentos afirma que “a educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de

https://doi.org/10.36311/2022. 978-65-5954-310-6.p29-34

mudança e de libertação" (FREIRE, 2021, p. 52)[1], ou seja, por meio da educação os sujeitos se transformam e transformam a sociedade em que vivem.

Desta forma, a educação deve ser para todos, visto que é um direito público subjetivo previsto na Carta Magna de 1988. Todavia, muitos brasileiros ainda não têm acesso a esse direito, e outros quando o tem, é de forma precária gerando uma massa de analfabetos funcionais. Por conseguinte, a EJA é também justiça social. Dar aqueles que não tiveram a oportunidade de ter acesso a escola durante sua infância e adolescência, ou aqueles que por diversos motivos tiveram que interromper seus estudos é mais que uma política pública educacional. É promover a equidade, a dignidade humana, a cidadania. É afastar a alienação e propiciar a conscientização.

Freire (2021, p. 53)[2] diz que não se pode deixar o ser humano sob a sombra da opressão que o assola, assim, "expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isso respeitadora do homem como pessoa". Desta feita, uma nação tem o dever de cuidar dos seus. E educação é meio de mudança social.

É claro que quando falo sobre isso — educação como meio para a mudança social — , não falo de qualquer tipo de educação, pois existem sistemas de educação que alienam o sujeito e existem sistemas de educação que os emancipam.

Para que seja emancipatória Freire (2021, p. 122)[3] fala da necessidade

---

[1] FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

[2] *Ibidem.*

[3] *Ibidem.*

> de uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida.

Uma educação assim exige novas concepções, crenças e método. Freire salienta que "somente um método ativo, dialogal e participante poderia fazê-lo" (FREIRE, 2021, p. 93)[4].

Num método ativo e participante o educando é sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. É protagonista no processo de apropriação de conhecimento. Participa ativamente da sua formação. O professor, como sujeito mais experiente, é o organizador do ensino, mas para essa organização o educando é ouvido, participa das decisões e do planejamento. Já o diálogo "é uma relação horizontal de A com B. [...] Somente o diálogo comunica. [...] O diálogo é, portanto, o caminho indispensável" (FREIRE, 2021, p. 93)[5].

Deste modo, numa educação dialógica o sujeito se conhece, conhece sua realidade, participa de sua formação e se constitui como sujeito ativo, consciente e crítico. Educador e educando são sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, não numa relação autoritária e vertical, mas numa relação dialógica, humanizadora e responsiva.

Segundo Freire (2021, p. 98) [6] com esse método,

> o analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e escrever. Preparar-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É

---

[4] FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

[5] *Ibidem.*

[6] *Ibidem.*

> entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente.

Para tanto Freire (2021, p. 136) afirma que a alfabetização do educando brasileiro deve se fazer com base numa tomada de consciência, feita por meio da emersão desse sujeito em sua realidade e na realidade da sociedade na qual está inserido. E no curso desse trabalho deve-se promover "a ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que" se alfabetiza[7].

Lembremos que para Freire (2021, p. 127) [8] "a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa".

A educação, nesse sentido, não pode ser passiva, estática, reprodutora de um sistema opressor. A educação preconizada por Freire é uma educação que acolhe, que ensina, que politiza, que promove bonanças e mudanças, que se articula com a realidade do sujeito e o conscientiza de forma crítica e emancipatória.

Assim, na fala de Freire (2021, p. 54-55) [9],

> não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico.

---

[7] FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

[8] *Ibidem*.

[9] FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

A EJA, assim como as outras modalidades da educação brasileira é um ato político, histórico e cultural. Neste sentido, tal como Freire a teoria histórico-cultural (THC) também traz contribuições significativas para a EJA. "Na perspectiva da THC os educandos da EJA são sujeitos sociais e histórico-culturais, que trazem consigo experiências e conhecimentos acumulados ao longo da vida" (OLIVEIRA; FREITAS; MIGUEL, 2019, p. 61)[10]. A escola deve respeitar esses saberes e construir um ambiente de ensino que seja capaz de propiciar aos educandos o desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades.

A escola precisa conhecer a realidade na qual os educandos estão inseridos, visto que suas vivências são a base dos conhecimentos empíricos por eles trazidos e conhecê-los é algo de suma importância para a organização do ensino desses jovens e adultos, uma vez que mesmo que sejam pouco ou não escolarizados iniciaram seu processo de aprendizagem bem antes de chegarem à escola (OLIVEIRA; FREITAS; MIGUEL, 2019)[11].

Não podemos esquecer que a EJA é uma modalidade de ensino com especificidades ímpares. São sujeitos vivenciados e que trazem consigo uma história de vida com cultura constituída e conhecimentos empíricos construídos ao longo do tempo. Freire (2021, p. 35)[12], afirma que "A sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos. Se num grupo de camponeses conversarmos sobre colheitas, devemos ficar atentos para a possibilidade de eles saberem muito mais do que nós". Então é preciso respeitá-los e organizar o ensino a partir desses conhecimentos já construídos.

---

[10] OLIVEIRA, Andreia. S.; FREITAS, Sirley. L.; MIGUEL, José. C. Implicações da teoria histórico-cultural para o ensino de leitura na EJA. *In*: BLACKMAN, C.ledenice; MIGUEL, J.osé C.; SOUZA, M.oisés J. R. **A educação de jovens e adultos: práticas, políticas e desafios**. Curitiba: CRV, 2019, pp. 59-72.

[11] *Ibidem*.

[12] FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

Na perspectiva da THC a função da escola é proporcionar os meios para a formação omnilateral[13] do sujeito. E no ensino da EJA uma formação omnilateral poderá dar aos educandos, já marginalizados pelo sistema de ensino e pela sociedade, as condições de serem sujeitos de direito, conscientes, críticos, autônomos e promotores de mudanças sociais em suas próprias vidas a na vida daqueles que os rodeiam.

Tendo em vista o até aqui exposto e após ler os textos que compõem o presente livro, afirmo aos leitores que esta obra traz inestimáveis contribuições para a reflexão da EJA.

Aos professores e pesquisadores a obra aponta novas perspectivas e outras escolhas que encaminham para crença, valores e práticas pedagógicas comprometidas com uma "educação como prática da liberdade"[14].

Nos textos podemos sentir o comprometimento dos autores com uma educação humanizadora, crítica e emancipatória. Com uma educação capaz de produzir mudanças nos sujeitos e na sociedade. Uma educação que dê aos educandos a possibilidade de se reconhecerem como cidadãos, sujeitos de direito, autônomos e comprometidos com a coletividade.

Desejo a vocês uma boa leitura!

Sirley Leite Freitas

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia (IFRO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEE) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

---

[13] O termo formação omnilateral, aqui usado, está no sentido dado por Marx no qual visa formar o sujeito na totalidade de suas capacidades intelectuais, artísticas, afetivas, estáticas, éticas, políticas, etc. (MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007).

[14] FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

Pesquisa Pedagógica:
contribuições para a formação continuada do professor da educação de jovens e adultos

Patrick Pacheco Castilho Cardoso[15]
Luciana Aparecida de Araujo[16]

Introdução

Este capítulo tem como objeto a formação continuada do professor da Educação de Jovens e Adultos. Evidenciar especificamente no início da escrita significa delimitar o território a que se pretende chegar durante a discussão. Nesse sentido, optamos por deixar claro que aqui não discutiremos a formação continuada pura e simplesmente, mas a formação de um professor que atua em uma modalidade específica modifica o tom de fala e de leitura. A partir disso, cabe salientar que partindo da formação desse docente, buscaremos discorrer conceitualmente sobre a Pesquisa Pedagógica como modalidade de pesquisa específica da docência que deve ser vista como princípio essencial, que na prática desdobra-se como instrumento de trabalho do

[15]Doutorando e Mestre em Educação. PPGE - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Campus de Marília. E-mail: patrick.cardoso@unesp.br
[16]Doutora e Mestre em Educação. Docente vinculada ao Departamento de Didática e ao PPGE - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Campus de Marília. E-mail: luciana.a.araujo@unesp.br

https://doi.org/10.36311/2022. 978-65-5954-310-6.p35-60

professor, agregando qualidade à formação, ao trabalho e à aprendizagem.

Assim, delineamos como objetivo, discutir a formação do professor da EJA considerando suas características e peculiaridades, além de propor conjecturas acerca da importância da pesquisa para tais processos formativos em serviço, este último podendo ser estimulado por meio da Pesquisa Pedagógica a ser realizada pelo professor na prática e sobre a prática no cotidiano escolar.

Diante do que se expôs, buscaremos com as discussões que seguem responder à seguinte questão-problema: "A Pesquisa Pedagógica é relevante para a formação continuada do professor da EJA com suas especificidades? Tal problemática sustenta o trabalho que delimita a centralidade do pensamento ora exposto, objetivando fazer emergir questões centrais a serem consideradas para a formação do professor que atua nesta modalidade e que para tanto, precisa, em serviço e continuamente se formar. O que se coloca em jogo aqui é que tal formação precisa ser garantida tendo em vista que a formação para atuar na EJA carece de um pensamento específico, o que requer planejamentos de processos formativos para professores que atuam em outras etapas e modalidades da Educação Básica.

Nessa perspectiva, o que se tem como hipótese é que a proposição de situações de pesquisa da própria prática, ou de problemas de pesquisa que surjam da pratica pedagógica do professor da EJA possam potencializar o desenvolvimento das ações de formação em serviço através de pesquisas a serem realizadas pelo professor no âmbito da prática, contribuindo sobremaneira para a formação do professor pesquisador e dando maior significado aos processos de formação os quais vivencia, e, evidentemente, preparando-o para a ação em sala de aula.

Para isso, realizou-se revisão bibliográfica a fim de discutir, por meio dos referenciais teóricos, a abordagem e as especificidades dessa modalidade de ensino da educação básica, abordando o conceito de Pesquisa Pedagógica com vistas à formação do professor pesquisador, cujo objeto central é sua ação pedagógica e, por fim, evidenciar o papel desse tipo de pesquisa na formação continuada do professor da EJA. A revisão realizada possibilitou consolidar a discussão por meio de dois eixos, sobre os quais se realizou uma análise descritivo-interpretativa, a saber: "A formação continuada do professor da Educação de Jovens e Adultos: considerações sobre suas especificidades" e "A pesquisa pedagógica em diálogo com a formação do professor da EJA: traçando conjecturas".

Norteando-se pelo que se busca responder, esperamos como resultado da análise empreendida inferir que a formação do professor da EJA acontecerá mais significativamente ao passo em que o processo de pesquisa vá se tornando premissa essencial para o seu trabalho e para os processos formativos nos quais é inserido, visando a dar respostas específicas que podem ir desde o seu planejamento, até as necessidades metodológicas demandadas e, especialmente, garantia do direito à Educação de qualidade em qualquer fase da vida para seus alunos.

1 Fundamentação Teórica

1.1 A EJA: seu professor... sua formação

Socialmente, o entendimento que se tem acerca da Educação de Jovens e Adultos no Brasil está diretamente relacionado ao fato de que essa modalidade está a serviço do trabalho pedagógico com vistas à alfabetização dos adultos que não tiveram, por algum motivo, acesso à educação na idade adequada. Ressalta-se que essa concepção equivocada

está também no contexto educacional e, desse modo, a ideia se difunde, como se ao buscar a escola, o jovem, o adulto jovem e até idosos estivessem em busca do preenchimento de uma lacuna que, via de regra, deveria ter sido preenchida anteriormente.

O fato de que por muito tempo a EJA tenha auxiliado na alfabetização de milhares de brasileiros, em especial à camada mais vulnerável da sociedade, acaba por excluir outros fatores os quais são tão importantes quanto o fato de se alfabetizar. É fato que em nosso país ainda há uma grande parcela da população não alfabetizada ou de analfabetos funcionais, incapazes de compreender textos simples ou operar com basicamente as quatro operações matemáticas. Nesse sentido, é importante sim considerar essa dimensão do trabalho a ser desenvolvido para essa parcela da sociedade, inclusive como fator essencial para a relação desse indivíduo com a sociedade de modo geral.

Entretanto, é inadmissível que se reduza a Educação de Jovens e adultos somente como um espaço para que se alfabetize a fim de ter maiores oportunidades no mundo do trabalho. É preciso que se difunda dentro do contexto educacional, e no social de igual modo, a EJA como modalidade de ensino cujas finalidades devem transpor a aprendizagem do código escrito, mas sim como um direito. Direito este presente na Constituição, no Plano Nacional de Educação e até na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

A concepção a ser difundida não deve ser ligada a uma visão romântica retirada dos documentos normativos, mas sim construída nos espaços escolares e não escolares para que se pense e se faça educação para esse público-alvo. Educação como garantia de direitos; educação como sinônimo de qualidade; educação com garantia de condições de permanência e sucesso no percurso; educação que abranja as diversas dimensões dos sujeitos pelos quais está sendo desenvolvida.

Mais recentemente, pode-se constatar, pelo menos nas "demarcações" das normatizações que a modalidade de ensino em questão tem superado a visão de política de compensação, passando a ser considerada, pelo menos no plano teórico com uma ação política de direito garantido até mesmo na Constituição. Além disso, a LDBEN (Lei nº 9394/96) incorpora o que a Carta Magna traz acerca desse assunto e ainda acrescenta no capítulo II que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade específica da Educação Básica. Ainda, acrescenta, nessa visão, que supera a dimensão de ensino do supletivo, e regulamenta sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental, conforme o artigo 37:

> A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Parágrafo 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Parágrafo 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Artigo 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Parágrafo 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos: II –no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. Parágrafo 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Notoriamente, mesmo que se considere historicamente um avanço e algumas conquistas no que tange à EJA, sua história e sua trajetória no bojo da educação em nosso país a esta modalidade ainda é destinada, na maior parte das vezes, a função de alfabetizar adultos e jovens não alfabetizados, ou então de garantir a certificação da etapa escolar não alcançada na idade em que a legislação vigente propõe que isso aconteça. No entanto, ilustrando esse argumento com o processo de alfabetização, cujos escritos teóricos de estudiosos e resultados de suas pesquisas têm demonstrado, grande parte das vezes essas ações ainda ocorrem de modo mecânico, não refletido, com fragmentação nos processos, o que tem como produto uma geração de analfabetos funcionais. Tudo isso, na contramão do que postula Paulo Freire (1989), que entende a educação de jovens e adultos como um ato muito além do apenas ler e escrever:

> Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve o que se entende (...). Implica uma auto-formação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente diálogos com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa se alfabetizar. (FREIRE, 1989, p. 72).

A respeito da formação continuada, fundamentamo-nos na perspectiva da formação em serviço, partindo da premissa de que esta deva ser processual e garantir uma reflexão crítica sobre a sua própria ação. Desse modo, acredita-se que no cotidiano escolar o professor se constitui como tal, constrói e reconstrói sua prática pedagógica,

partindo de novas experiências e conhecimentos, sobre os quais se faz necessário aliar elementos teóricos subjacentes da teoria com as práticas reais no âmbito da escola. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Em se tratando da EJA, como visto, a formação dos profissionais para a atuação nesta modalidade tem marcas na concepção da educação compensatória. Por conseguinte, conforme delineado por Moura (2008) as práticas desenvolvidas acabam por se caracterizarem de diversas maneiras, segundo as quais se pode exemplificar a forma como a prática pedagógica também encontra marcas nesta mesma concepção: a reprodução pelo professor da prática que ele vivenciou enquanto aluno na sua escolaridade; utilização de aspectos metodológicos desenvolvidos com crianças e com adolescentes, desconsiderando a historicidade e subjetividade dos jovens e adultos; prática sem compromisso com a evolução do aluno; dentre outras.

Cury (2000, p. 50) ressalta que o preparo do professor que atuará na EJA deve considerar, junto daquilo que é exigido para os professores das demais modalidades de ensino, questões que estejam diretamente relacionadas com a "[...] complexidade diferencial desta modalidade de ensino". Para ele, o profissional, pensando na especificidade desses sujeitos e desse contexto age empaticamente, sempre estabelecendo o exercício do diálogo. "Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer".

Ventura (2012, p. 37) demonstra um esboço descritivo resultante de levantamento realizado sobre a produção acadêmica. A autora objetivou proceder a um trabalho de Estado da Arte sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. É interessante evidenciar quanto aos trabalhos encontrados pela estudiosa, quanto às tendências dos estudos e pesquisas relacionados à temática da EJA. Nesse sentido,

pouco se evidenciou acerca da formação do docente para essa perspectiva.

> [...] destaca que: ao realizar um levantamento sobre a produção acadêmica discente da pós-graduação em educação sobre o professor da EJA visando a elaboração de um estado da arte da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, verificou que de 226 dissertações e teses defendidas sobre a EJA no período compreendido entre os anos de 1986 e 1998, apenas 32 abordavam assuntos de alguma forma relacionados ao professor. Deste total, somente onze pesquisas (três teses e oito dissertações) abordavam especificamente a formação de professores para atuar em EJA. Por sua vez, um levantamento preliminar sobre a produção acadêmica relativa à Educação de Jovens e Adultos baseado no banco de dados disponibilizado no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (CEREJA), compreendendo o período de 2000 a 2006, foi constatado que entre as 518 dissertações de mestrado sobre EJA, apenas 44 abordavam o tema da formação docente; de um número total de 77 teses de doutorado, somente cinco se debruçaram sobre a questão da formação docente na EJA (VENTURA, 2012, p. 37).

Para fundamentar a discussão acerca da formação de professores, especificamente pensando a formação de professores da EJA alguns teóricos da literatura sobre a temática foram utilizados, tais como: Arroyo (2006); Freire (1996); Soares; Simões (2005); Ventura; Bonfim (2015); Xavier; Camen (2008). Fundamentando a pesquisa como elemento essencial à prática formativa, temos: Abreu; Almeida (2000); Diniz-Pereira (2006); Freire (2006); Penitente (2012); Penitente; Giroto; Borges (2018); Tardif (2002).

Como evidenciado, a modalidade de ensino em questão faz emergir uma série de problemáticas sobre as quais se fazem necessárias pesquisas específicas, políticas educacionais específicas e olhares atentos,

não sendo mais permitido que diante das questões em torno da EJA esta fique em segundo plano no ponto de vista das agendas no contexto educacional e até mesmo social.

Assim, é essencial que sejam respeitadas suas especificidades, a serviço não de ser uma ponte sobre um hiato da vida, cujo cidadão por diversas forças esteve afastado da educação, mas, além disso, como garantia de ser educado e se educar em qualquer fase da vida em que esteja. Assim, talvez se possa imaginar uma ação educativa em favor da equidade, do acesso às diversas culturas e da educação como processo que inclui independente da especificidade que se tenha.

A partir do que foi possível expor, tendo em conta o referencial elegido, evidencia-se nesta seção quão importante é o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos e seu espaço na arena das lutas, especialmente de luta por equidade e justiça social, a qual todo cidadão tem direito, independentemente da idade em que se encontre e que a educação se faz elo para sua garantia. Desse modo, há de empreender ações que formem professores que compreendam a função de formação para a vida, formação esta do sujeito em sua integralidade e não só para o mercado de trabalho, que não deixa de ser importante.

Portanto, há de considerar que socialmente, seu principal objetivo é a construção de um processo educacional comprometido integralmente com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, por meio do qual os estudantes se reconheçam como sujeitos histórico-sociais capazes de compreender e transformar as relações sociais das quais fazem parte. (VENTURA; BONFIM, 2015, p. 216).

2 Metodologia

O percurso metodológico delineou-se por meio de Revisão de Literatura acerca da temática abordada. A opção por este procedimento

se deu tendo em vista a necessidade de evidenciar o tratamento dado às questões, ora levantadas, no âmbito teórico-acadêmico, buscando, nesse sentido, por bases teóricas que sustentem este estudo, bem como as discussões e problemáticas apresentadas. Nesse sentido, para a composição do corpus investigativo foram selecionados materiais como capítulos de livros, artigos de periódicos, dissertações e teses.

Por meio da leitura do material, intencionou-se localizar, destacar, analisar e apreender as informações importantes e essenciais à resolução do questionamento levantado. Na sequência, após a apreensão do conteúdo dos materiais selecionados, realizou-se análise descritivo-interpretativa, a fim de evidenciar um panorama conceitual que auxiliasse diretamente na compreensão dos conceitos já delimitados por trabalhos anteriores, além de consubstanciar os aqui tratados.

Para Moreira e Caleffe (2008, pp. 27-29) a revisão de literatura possibilita um enfoque direto quanto ao problema de pesquisa, além de fazer emergir lacunas nos conceitos que estão sendo utilizados na discussão, ampliando e aperfeiçoando o conhecimento já existente. "Todo trabalho de pesquisa exige uma revisão de literatura relacionada ao que já foi produzido na área. Na verdade, [...] é a parte central de qualquer estudo, pois ela demonstra a familiaridade do pesquisador com a literatura contemporânea e a sua capacidade de avaliar criticamente as pesquisas já realizadas".

Desse modo, foi possível estabelecer como resultados dois eixos temáticos que balizaram as discussões do capítulo, sendo o primeiro relacionado à formação continuada específica para o professor da EJA, intitulado "A formação continuada do professor da Educação de Jovens e Adultos: considerações sobre suas especificidades" e o segundo "A pesquisa pedagógica em diálogo com a formação do professor da EJA: traçando conjecturas". Este último, com o intuito de tratar acerca da

pesquisa pedagógica como modalidade de pesquisa promotora de maior significação para os momentos de formação desse professor.

3 Resultados e Discussões

3.1 A formação continuada do professor da Educação de Jovens e Adultos: considerações sobre suas especificidades.

O contexto educacional brasileiro discute amplamente a importância da formação docente para a constituição da profissionalidade do professor e da qualidade de sua prática. Mais precisamente a legislação vigente, de modo direto, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, trata acerca da formação continuada, assim como o papel da formação do professor, sem, no entanto, definir os princípios e procedimentos para sua consolidação. No art. 61, inciso I, o texto da lei traz que a formação dos profissionais da educação "[...] terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço".

Nessa perspectiva, os sistemas de ensino devem valorizar os profissionais da educação e assegurar-lhes por meio dos estatutos e planos de carreira, o aperfeiçoamento profissional continuado (art. 67, inciso II). Pressupõe-se que as ações de formação devam ocorrer, para esses profissionais, objetivando ultrapassar as dificuldades da prática pedagógica, valorizando a diversidade, levando em conta as diversas dimensões da formação humana, como sujeitos inteligentes e criativos, capazes de atuar como cidadãos e profissionais, sem deixar de lado as questões multiculturais e os aspectos políticos que as circundam.

Assim sendo, é de extrema importância que o professor aprimore a sua prática de modo contínuo, desenvolvendo, nesse sentido, seu papel de mediador, incentivando os estudantes no desenvolvimento da

aprendizagem de modo atrativo, levando em conta a realidade do público da EJA, suas vivências, saberes e experiências.

Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 15), o professor que atua na educação de jovens e adultos, na grande maioria dos casos, não está preparado para esse campo específico de atuação. De modo geral, são profissionais leigos ou oriundos do próprio corpo docente de outra modalidade do ensino regular, sem nenhum preparo específico. Para os autores, é evidente que para essa área específica, não há uma preocupação latente no âmbito da formação de professores, seja inicial ou continuada. Alertam ainda, que além de serem somente contratados para atuarem com os alunos matriculados, não tem preparo posterior para tal, além de "[...] considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes [...]", o que, em geral, colabora para a mudança no campo de atuação por parte desses profissionais, que não vêem na EJA um campo de atuação atrativo.

Partindo do que se evidencia como sendo peculiaridade e especificidade desta modalidade de ensino, bem como de seu público-alvo, os projetos formativos a serem elaborados nas diversas instâncias educacionais devem favorecer a formação do professor para a atuação nesta modalidade em si.

O próprio Parecer nº 09/2001, de 8 de maio de 2001 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, salienta que:

> Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular. Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do

> mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos. (BRASIL, 2001, p. 26).

A partir do exposto, é incumbência do professor que atua na EJA assumir o papel de responsável pela transformação da realidade de homens e mulheres, adultos ou jovens, por meio da educação e que, por vezes, enxergam nela o caminho para desenvolver suas potencialidades, para modificar seu modo de atuação na realidade e até para satisfazer as necessidades, cujo vínculo com a educação escolar poderá garantir. Assim, é imprescindível que o docente tenha essa percepção de modo que assim como as características da clientela daqueles que compõem o alunado desta modalidade se configura de modo peculiar, o mesmo deve ocorrer com sua formação em serviço, com suas reflexões, com suas buscas, com seu olhar para a prática. A responsabilidade aqui exposta se configura, portanto, como um dever social da ação pedagógica e da ação formativa do professor.

Ao relacionar o que se busca alcançar por meio da formação continuada com as especificidades inerentes ao professor da Educação de Jovens e adultos, mais do que formar tecnicamente os profissionais para essa atuação, é necessário, antes de tudo, estabelecer premissas essenciais, visando a desenvolver mais que capacidades para a atuação em um viés didático simplesmente. Antes disso, o olhar para a EJA como primordial para o desenvolvimento de uma educação inclusiva coloca-se como diretriz para que se alcancem os demais objetivos, como o de alfabetizar sujeitos, por exemplo.

Compreende-se que o lugar dessa modalidade deve ser o de ultrapassar as fronteiras impostas pelo simples conceito de entendê-la como oportunidade para a pessoa que não a teve na idade ideal, concebendo-se o currículo como uma ferramenta de um processo social dialógico entre a escola, os sujeitos e a sociedade. Isso é relevante "Porque o conceito de inclusão e as ações que dele resultam tendem a refletir uma concepção pessoal, política, sociocultural e ou institucional que se tem sobre educação e sobre o tipo de sociedade que se deseja". (XAVIER; CAMEN, 2008 p. 227).

Freire (1996, p. 12) trata dos saberes indispensáveis à prática docente aos educadores críticos, progressistas e até mesmo conservadores. Em sua abordagem instiga-os a refletirem "na" e "sobre" a sua prática. Por meio da reflexão, o autor salienta que os saberes se validam, se modificam ou se ampliam. Nessa atividade o sujeito que a vivencia passa a compreender que "[...] ensinar não é só transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Tendo essa concepção como base e considerando a EJA e suas peculiaridades, o professor, em formação constante assume-se em uma posição de horizontalidade no processo de ensinar e de aprender.

Salienta-se, claro, a premissa de que se devem considerar as necessidades dos alunos, que em maioria, estão relacionadas às questões da alfabetização. No entanto, para além disso, há de se promover uma ação consoante com demais aspectos que assumem igual ou maior importância em suas vidas e nas suas vivências em sociedade. O exercício proposto, portanto é o de que, a formação continuada do professor da EJA deve ser pensada a partir de suas especificidades, ao contrário do que acontece, em que o professor dessa modalidade de ensino é, via de regra, encaixado na formação pensada para as demais modalidades da educação básica. Há de se planejar ações que se considerem as dificuldades e os enfrentamentos do cotidiano que emergem da prática

desse profissional, sem deixar de lado as sua experiência, as suas vivências, as características da sua clientela e, especialmente, os modos como se ensina e como se aprende na EJA.

Engajando a discussão sobre o quão nocivo pode ser a ausência dessa tomada de consciência para os processos, tanto formativos do professor, quanto no nível da ação pedagógica com os alunos, comunga-se do que defende Arroyo (2006, p. 22). Para este autor, é imprescindível que os professores da EJA tenham propriedade das características e singularidades da juventude, do que é ser adulto e do que é ser idoso. Avalia que tudo deveria girar em torno disso. Todavia, "[...] não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia [...]" (ARROYO, 2006, p. 22).

O que se observa nos contextos é a escassez de ações de formação continuada cujas temáticas e saberes específicos se configurem com objeto central. Aqui, pontua-se tanto com olhar para os aspectos de fundamentação teórica que promoveriam maior sustentação para fundamentos epistemológicos, quanto do ponto de vista metodológico, estes relacionais a aspectos relativamente mais ligados ao ensino e à aprendizagem.

Outro elemento essencial, premissa nos processos formativos em quaisquer instâncias, e não diferente em se tratando dos docentes que atuam na EJA é o contexto de mudanças e suas complexidades. A essencialidade de se pensar acerca dessas mudanças inerentes a fatores sociais, ponderando sua complexidade e a rapidez com que ocorrem, e que estão diretamente relacionados ao contexto escolar, de modo especial quando pensamos nos estudantes desta modalidade, que atuam na sociedade de modo diferente das crianças e adolescentes. Nessa perspectiva, a formação continuada de professores num contexto de

mudanças demanda prática reflexiva e visão crítica sobre os pontos que perpassam a educação e a finalidade em todas as etapas e modalidades.

Assumir com princípio o contexto de mudanças evidencia fundamentalmente trazer para ele a abertura ao novo do ponto de vista do professor, sem, no entanto perder de vista a essencialidade de sua experiência, que deve ser outro princípio indiscutível. Dessa forma, dar evidência a seus modos de pensar, fazer, aos trajetos já percorridos com ou sem sucesso, aos saberes advindos da experiência, etc.

Neste ponto da discussão, vale ressaltar que é claro que nem todo professor nasceu na profissão como um docente especificamente desta modalidade e que há sempre de se começar. Nesse sentido, as experiências vão se fundamentando na docência em si e paralelamente vão se constituindo com o passar do tempo como experiências específicas deste ou daquele campo de atuação. Aqui, reside o maior interesse de que a docência da EJA se constitua como um espaço de atuação e de formação específicas, com olhares específicos. Ou seja, do mesmo modo que se impregna dos discursos, práticas e até se implementam ações voltadas para os professores que atuam em outras modalidades da Educação Básica, entendemos que há a necessidade de se voltar o olhar para se pensar a EJA como um campo de atuação em que professor se constitua em um processo de continuidade de atuação, de formação, de reflexão e de conhecimento.

A EJA é uma parte essencial da educação básica em nosso país. Suas especificidades precisam ser valorizadas nos âmbitos de discussões e agendas educacionais, seus documentos oficiais e políticas públicas formulados para garantir ações práticas com força e engajamento social, assim como se pensa quando o tema é a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na modalidade regular.

No caso da formação continuada, a que aqui nos detemos a discutir de modo mais específico, exige processos que se formulem

objetivando dar condições ao profissional para se preparar e exercer sua profissionalidade nesta modalidade e lidar com as especificidades, de forma a garantir a qualidade da educação para seus alunos jovens e adultos que são, sem perder de vista a garantia de seus direitos, como os de acesso e permanência na escola. É preciso assim que o que se pontua seja ponto chave de discussão e reflexão sobre e na formação docente, devido ao fato de que a construção da identidade da EJA enquanto modalidade educativa e da formação do professor que atua nela ainda se põe como um desafio, pois apesar de direitos indiscutivelmente já alcançados, permanece um núcleo duro, de visão assistencialista e emergencial (SOARES; SIMÕES, 2005).

3.2 A pesquisa pedagógica em diálogo com a formação do professor da EJA: traçando conjecturas

O objetivo desta seção é o de propor o diálogo entre a pesquisa pedagógica e a formação continuada do professor da Educação de Jovens e Adultos, acreditando ser tal modalidade de pesquisa importante ferramenta para a reflexão sobre a prática docente, bem como para a formação do professor como profissional pesquisador, que tem sua própria ação como objeto de investigação.

Nessa perspectiva, buscaremos conceituar a pesquisa pedagógica, a qual acreditamos ser uma modalidade de pesquisa, dentre tantas outras, que está a serviço do professor e de sua profissionalidade, de sua formação e de sua atuação. Por meio dela, o docente se fundamenta para buscar respostas para suas indagações, referência teoricamente sua ação pedagógica, socializa saberes, levanta hipóteses, se questiona. Tudo isso, considerando seu contexto de trabalho, sua experiência e de seus pares e seus objetivos como profissional que investe

em uma finalidade educativa cujo cunho social e político não se perdem de vista nesse movimento.

De acordo com Penitente (2012, p. 58)

> Em sua prática pedagógica, o professor pode atuar em diferentes situações: na sala de aula em relação ao processo ensino e aprendizagem, nas questões relacionadas ao conteúdo e currículo, na relação professor - aluno, nas questões relacionadas à gestão escolar, enfim, em diferentes situações que podem gerar problemas na sua prática pedagógica. Daí a necessidade do professor estar assegurado por atividades investigativas.

Objetivando-se relacionar teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, além da reflexão acerca da ação didática surge a premissa do "[...] professor com espírito investigador" (DINIZ-PEREIRA, 2006, p. 44). Dessa forma, é importante fomentar no professor o "espírito investigativo" (grifo nosso) como sendo pressuposto essencial para "o fazer" docente, ou seja, promovendo o desenvolvimento de atitudes para a investigação, que tenha como alicerce um conhecimento teórico-prático, enfatizando a necessidade de conhecimentos epistemológicos e metodológicos que norteiam as atividades de pesquisa.

Ressalta-se ainda como de extrema importância que os problemas de pesquisa, as questões a serem respondidas, as hipóteses surjam também do próprio contexto em que o professor ou grupo de professores encontrem-se inseridos. Diante disso, mais que pesquisar para a prática, o professor estará pesquisando sobre a prática, tornando o processo em questão mais significativo e prazeroso.

Há quatro grandes razões para que os professores façam pesquisa sobre a sua própria prática, a saber: para saber atuar efetivamente em relação às questões relacionadas ao currículo e à sua atuação profissional, buscando meios para enfrentar os problemas que podem emergir de sua

prática; para contribuir na construção de um patrimônio de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e para contribuir nas discussões em torno dos problemas educativos (ABREU; ALMEIDA, 2008).

Portanto, conceber a prática como objeto de pesquisa é um processo que fundamenta a construção do conhecimento sobre a própria ação docente e contribui tanto para o desenvolvimento profissional quanto para a o processo de aprendizagem dos alunos, tendo em vista que o produto final é sempre agregar a melhoria da qualidade da atuação do professor. Ao traçar essa linearidade, a base serão as especificidades do professor que atua na EJA, com suas dúvidas, inseguranças, as perguntas sobre como fazer que eles próprios se façam. Tal processo começa no chão da sala de aula, ainda com os alunos, quando os problemas específicos surgem. A pesquisa, nesse viés, pode potencializar o modo como a relação teoria e prática se consolida no momento de formação continuada e no fazer pedagógico.

Ou seja, parte-se de uma situação real, em que está situada a prática pedagógica, inserida em um contexto determinado. Tal contexto se configura por interesses econômicos, sociais, políticos, além dos educacionais, e que também são dimensões da atuação do professor, são elas que compõem a prática pedagógica e a forma como cada um atua dentro dessas dimensões é que vai determinar as concepções de educação que permeiam sua prática, seu modo de interagir e de considerar o conhecimento dos alunos, a forma como lidar com os acontecimentos do mundo etc.

Acreditamos que a prática pedagógica docente na EJA precisa ser considerada primordialmente como objeto e como objetivo de formação de seu professor. Ao passo que o público que se constitui alvo do processo de aprendizagem, os alunos, possui suas especificidades, o mesmo acontece com os que formam o campo do ensino, os professores

que se colocam como sujeitos de formação profissional, mas ao mesmo tempo humana. Ou seja, considerando a escola como lugar privilegiado de contradições, dúvidas, anseios, em que se dão os processos didático-pedagógicos, há de concebê-lo também como espaço onde é possível se formar "para", "sobre" e "na" prática.

Freire (2006, p. 29) evidencia que o ato de educar traz consigo a exigência da rigorosidade metódica, o mesmo está para a formação cuja prática pedagógica se formula como elemento da ação, pautando-se em uma proposta cujo docente se configure como agente curioso e permanentemente em formação. Nesse sentido, é vital um professor como constante pesquisador, que pesquisa para conhecer, para aprender, para se apropriar, para informar um conhecimento novo, para melhor sua ação, para intervir socialmente, para garantir direitos.

A prática como ponto de partida para a pesquisa, que no caminho se transforma em pesquisa da prática ou pesquisa pedagógica exige domínio por parte do professor, implicando a mobilização de saberes construídos na sua formação inicial, nas vivências sociais e no exercício da própria prática.

> [...] esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (TARDIF, 2002, p. 49).

É necessário, portanto, "[...] situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo". Consideramos neste ponto do debate que o professor é um ser social, político, histórico

e que nesse sentido ao atuar na prática pedagógica e na formação mobiliza vários saberes, que são, por conseguinte, construídos em diferentes contextos sociais, como família, escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade. Temos, portanto, o que se considera "um saber plural", que se constrói durante a carreira e a vida. (TARDIF, 2002, p. 16).

A partir do referencial que foi base para a formação dos conceitos aqui evidenciados de prática pedagógica docente na EJA e de pesquisa pedagógica em diálogo com a formação continuada do professor que nela atua, evidencia-se que o docente ao exercê-la, necessita fazê-la com clareza, colocando-se sempre como mediador do conhecimento no processo de aprendizagem do aluno, mobilizando saberes necessários ao aprendizado seu e do estudante, estabelecendo uma relação com a realidade dando significado a esse aprendizado. Entendemos que é a prática docente o "lugar" que irá validar a sua ação e sua formação, pautada em uma perspectiva crítica e reflexiva.

Comungamos, ainda, do pensamento de que a pesquisa pedagógica como uma dimensão do processo formativo do docente deve também ser uma ferramenta qualitativa, haja vista que a pesquisa há tempos impõe-se como uma das dimensões da prática pedagógica, está diretamente ligada a construção de uma melhoria qualitativa e por que não na EJA, em seus espaços, com seus atores?

Considerações Finais

É consensual o desafio que se postula no estabelecimento de um diálogo entre os conhecimentos sociais e historicamente construídos com as práticas sociais a eles relacionadas, o que ainda é uma problemática a ser equalizada tanto do ponto de vista do ensino quanto da aprendizagem. A prática pedagógica é o "calcanhar de Aquiles" para

determinar os rumos da finalidade educativa, objetivo central da escola e do processo educativo. Tocamos, portanto, no ponto chave da problemática educacional em nosso país: a melhoria da qualidade.

Não nos atendo a todos os aspectos em cuja melhoria necessita ocorrer, debruçando-se sobre a EJA e nos aspectos elencados neste estudo evidenciamos que se trata de uma modalidade que requer reconhecimento das suas especificidades.

Nesse contexto de discussões, delineamos como objetivo deste capítulo, discutir a formação do professor da EJA considerando suas características e peculiaridades, além de propor conjecturas acerca da importância da pesquisa para tais processos formativos em serviço, este último podendo ser estimulado por meio da Pesquisa Pedagógica a ser realizada pelo professor *na* prática e *sobre* a prática no cotidiano escolar.

A partir desse objetivo, procuramos responder à seguinte questão-problema: "A Pesquisa Pedagógica é relevante para a formação continuada do professor da EJA com suas especificidades? Tal problemática sustentou nosso trabalho com o intuito de trazer questões a serem consideradas para a formação do professor que atuam nesta modalidade.

Consideramos que a formação para atuar na EJA carece de um pensamento específico, o que requer planejamentos de processos formativos para professores que atuam em outras etapas e modalidades da Educação Básica.

Ademais, assumimos como hipótese que a proposição de situações de pesquisa da própria prática, ou de problemas de pesquisa que surjam da pratica pedagógica do professor da EJA possam potencializar o desenvolvimento das ações de formação em serviço por meio de pesquisas a serem realizadas pelo professor no âmbito da prática, contribuindo para a formação do professor pesquisador, conferindo

significado aos processos de formação e preparando-os para a ação em sala de aula.

Do ponto de vista teórico e legal, nos deparamos com alguns avanços, todavia, no contexto prático infelizmente ainda está relegada a segundo plano. Nesse sentido, preceitua-se a necessária mudança nos processos de formação docente (inicial e continuada – ambas com o mesmo grau de importância) tendo por base e princípio as práticas pedagógicas docentes de EJA e suas especificidades, suas necessidades que se fazem diferentes, como visto, das necessidades específicas das demais modalidades de ensino da Educação Básica, ainda que estejamos falando das mesmas etapas de escolaridade.

Modos de pensar e agir são discutíveis, princípios não! De modo contundente é essencial pautar as ações, nos níveis e contexto macro e micro tendo como princípio a pesquisa *sobre* e *na* prática do professor da EJA, entendida aqui como Pesquisa Pedagógica. Modalidade esta que forma mais que um professor que busca resposta em um livro ou site da internet para dúvidas sobre conteúdos de uma disciplina curricular específica. Por meio dela o professor cresce intelectual e socialmente, se forma criticamente, reflete sobre sua ação, revê suas estratégias, pensa e busca soluções para as problemáticas individuais, mas também coletivas, constrói e (re)constrói a sua profissionalidade.

Parece bonito na teoria, e é também na prática, no engajamento, no anúncio do novo, na divisão do problema que é nosso e que pode ser de todos e resolvido por todos, no significado que a teoria construída no chão da universidade passa ater quando, de fato, ela dialoga com uma situação real.

Por fim, destacamos a necessidade de se primar por propostas que contribuam para a efetivação da EJA, para o estudo do cotidiano escolar, para a formação e prática docente, mediante procedimentos de pesquisa.

Referências

ABREU, Roberta Melo de Andrade; ALMEIDA, Danilo Di Manno de. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. **Revista Entreideias**: Educação, Cultura e Sociedade, n. 14, p. 73-85, jul./dez. 2008.

ARROYO, Miguel. Formar educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/ UNESCO, 2006. p. 17-32.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº. 9.394**. MEC, Brasília, 1996. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.html. Acesso em 15 jun. 2021.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Relator: Carlos Roberto Jamil Cury, aprovado em 10/05/2000. Diário Oficial da União, MEC/CNE/CEB, Brasília, 9 jun. 2000, Seção 1e, p. 15.

BRASIL. CNE/CP. **Parecer nº 09/2001, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, MEC/CNE, Brasília, 18 jan. 2002, Seção 1, p. 31.

CURY, Carlos Roberto Jamil. (Relator*)*. **Parecer CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. CNE, 2000.
DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler***:* em três artigos que se complementam. 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Tradução de Paulo Costa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra,1996.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação***,* São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

LIBÂNEO, José. Carlos; PIMENTA, Selma. Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez. 2008.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz. Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Lamparina, Rio de Janeiro, 2008.

PENITENTE, Luciana Aparecida de Araujo. **A Pesquisa Pedagógica nos cursos de licenciatura em Pedagogia***:* aspetos do trabalho desenvolvido pelos professores. 345f. Relatório Final de Pesquisa (Pós-doutorado) – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2012.

PENITENTE, Luciana Aparecida de Araujo; GIROTO, Cláudia Regina Mosca; SOUZA, Altair Borges de. Entre o discurso e a prática: o lugar da pesquisa na formação de professores. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia,** v. 11, n. 1, 2018.

SOARES, Leôncio; SIMÕES, Fernanda. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: INEP, v. 29, n. 2, p. 25- 39, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação de Professores**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA***:* educação e contemporaneidade. Salvador: UNEB, v.21, n.37, p.71-82, jan./jun, 2012.

VENTURA, Jaqueline. BONFIM, Maria Inês. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.2, p. 211-227.

XAVIER, Giseli Pereli de Moura; CAMEN, Ana. **Multiculturalismo e Educação Inclusiva***:* contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

Atividade Cognoscitiva e Consciência:
aproximações da teoria da atividade e as propostas de Paulo Freire para educação de jovens e adultos

Allan Alberto Ferreira[17]
Luís Henrique Zago[18]

Introdução

Este trabalho parte do pressuposto que o conhecimento do meio social e o desenvolvimento da consciência, não é um processo espontâneo, dado a priori desde o nascimento, mas ocorrem na atividade dos indivíduos em relação com outros seres humanos, tendo a apropriação da linguagem como condição essencial para seu desenvolvimento.

Se as relações sociais de mediação do que foi produzido pelo gênero humano são condições necessárias para a aquisição da consciência e para o vir a ser humano, compreender como se dá seu processo de formação e desenvolvimento, torna-se fundamental para

[17] Mestrando em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, SP. Formado em Psicologia pela Faculdade Educacional de Araçatuba, é pós-graduado em psicomotricidade, educação e aprendizagem pela Universidade do Oeste Paulista-UNOESTE. Financiamento: Bolsa Capes-Proex. **E-mail**: allandisel@hotmail.com
[18] Doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, SP. Atualmente trabalha como psicólogo clinico, professor da Fundação Educacional de Araçatuba (FEA), professor efetivo de filosofia da Rede Pública de ensino do Estado de São Paulo atuando no Programa de Ensino Integral (PEI). **E-mail**: luishenriquezago@hotmail.com

https://doi.org/10.36311/2022. 978-65-5954-310-6.p61-92

atividades educativas que objetivam o ensino e aquisição do conhecimento acumulado historicamente e a formação de cidadãos autônomos para agir ativamente de forma democrática para a transformação de sua realidade social.

Leontiev e Paulo Freire são autores contemporâneos, embora tenham vivido em lugares diferentes, discutiram amplamente os temas apresentados neste trabalho. As obras de Leontiev elaboradas no contexto da antiga União Soviética, englobam de modo geral o desenvolvimento do sistema psicológico, atividade consciente e o pensamento como forma de conhecer a realidade. Paulo Freire pouco antes da ditadura militar de 1964 no Brasil, até o fim de sua vida, utilizou amplamente os conceitos de consciência, conscientização, atividade, conhecimento, humanização, em suas obras pedagógicas na área educativa, principalmente na educação de jovens e adultos (EJA).

Fundamentados na teoria da atividade e proposições pedagógicas de Paulo Freire, objetivamos por meio de pesquisa bibliográfica/exploratória, traçar algumas aproximações entre a teoria de Leontiev e Freire acerca da atividade cognoscitiva e o desenvolvimento e tomada de consciência, buscando destacar a importância dessa temática para a EJA.

Embora haja diferenças culturais e históricas entre os autores, entendemos que o fato de assumirem como base metodológica o materialismo histórico-dialético (FREITAS & DE FREITAS, 2013; MICHELS & VOLPATO, 2011; LEONTIEV, 1978a), possibilita-nos pensar em pontos de convergência entre eles. Para tal finalidade o caminho seguido envolve num primeiro momento investigar a atividade cognoscitiva e posteriormente a atividade da consciência; num terceiro e último momento examinaremos as proposições de Paulo Freire envolvendo a educação de jovens e adultos e a atividade cognoscitiva e educação para tomada de consciência.

Esperamos com este trabalho, contribuir para profissionais da área da educação e psicologia escolar refletir suas práticas no processo de mediar a relação do estudante com o conhecimento da realidade e de si mesmos na relação com o mundo.

1 Atividade Cognoscitiva

Segundo Leontiev (1978a) a atividade enquanto movimento organizado em direção a um dado objeto/objetivo, o qual corresponde a satisfação de necessidades que garantam a sobrevivência e manutenção da vida, está presente em toda a vida animal. Os animais, do mais simples ao mais complexo, como no caso dos humanos[19], vivem em atividade, entretanto, diferentemente daqueles, as condições de existência humana não estão dadas desde o nascimento. Os animais ao nascer encontram na natureza o que precisam para sobreviver, já os seres humanos precisam produzir os próprios meios, condições e ferramentas em suas atividades vitais.

Quanto às atividades vitais nos seres humanos, esta corresponde ao conjunto de inter-relações sistémicas que direcionam os sujeitos aos objetos específicos na realidade visando à satisfação de uma ou mais necessidades, podendo ser de ordem biológica e/ou social.

As necessidades biológicas são aquelas que nascem com o sujeito, como comer, beber e dormir, já as necessidades sociais, emergem quando ao vir ao mundo, o sujeito se depara com objetos e pessoas com as quais precisa se relacionar, e não encontra em sua bagagem genética subsídios suficientes para isso. Surge daí, a necessidade de conhecer e se apropriar do mundo da cultura, signos e significados sociais, essenciais para a vida na coletividade. Ao conhecer e se apropriar do mundo da

[19] Somos animais sociais.

cultura, as necessidades biológicas não deixam de existir, mas fundem-se as necessidades sociais e históricas, tornando-se necessidades biológicas/sociais como dormir na cama, comer comida cozida, com talheres e não com as mãos etc. (LEONTIEV, 1978a).

Embora a apropriação do conhecimento sócio cultural se configure como atividade vital, não o são todos os bens materiais e simbólicos, tão pouco são vitais para todo e qualquer sujeito. A atividade de estudo ou de realizar pesquisas científicas é, por exemplo, vital para alguns indivíduos, mas não o é para todas as pessoas. Por esse motivo, podemos falar de atividades não vitais, que segundo Marino Filho (2021) são aquelas em que não ocorrendo não inviabilizam alguma relação do sujeito com o mundo. As necessidades sejam elas orgânicas ou sociais, são partes componentes e indissociáveis da atividade vital, assim como toda a estrutura das atividades humanas, podem transitar de um estado a outro, tornar-se vital e depois deixar de ser vital.

Segundo Leontiev (1978a) e Pinto (1979) é em nossa atividade vital que conhecemos o mundo objetal, isto é, apreendemos subjetivamente determinado conteúdo da matéria orgânica e inorgânica com o qual nos relacionamos. Na relação prática e sensível que estabelecemos com a realidade, apropriamos desta, características que lhes são próprias e constitutivas e as internalizamos no psiquismo. Com a aquisição da linguagem torna-se possível além de representar mentalmente o mundo dos objetos sem que estes estejam necessariamente presentes no campo perceptivo, também captar no meio particularidades que não se evidenciam imediatamente apenas pelos aparelhos sensoriais. É nesse processo que se forma uma complexa

rede de experiências e conhecimentos que vão constituir o sistema psicológico[20].

Para orientar-se e agir na realidade é preciso primeiramente percebê-la e isso ocorre inicialmente graças à capacidade inata dos seres humanos de captar no mundo os sinais que são por ele emitidos, como o som, a luz, temperatura. Os sinais captados são integralizados pelos órgãos analisadores do cérebro como totalidades perceptivas, isto é, associados a um grupo interconectado de representações formadas a partir do real. Em outras palavras, isso quer dizer que não percebemos a realidade por partes, de forma desintegrada, pois, os diferentes sinais captados se fundem, formando um emaranhado de imagens visuais, táteis, auditiva etc., que se complexificam ainda mais com a aquisição da linguagem (MARINO FILHO, 2021).

A aquisição da linguagem possibilita organizar o percebido de modo mais amplo, pois, com ela, a percepção passa a ocorrer não mais pela impressão imediata que os sinais[21] da realidade deixam nos aparelhos sensoriais, mas sim mediada pelos signos e significados linguísticos. Neste processo ocorre a fusão das impressões da realidade no aparelho sensorial à linguagem, às funções psicológicas e outras formas de relações sociais apropriadas durante a experiência de vida.

Vemos, portanto, que apenas a percepção sensorial imediata[22], não é suficiente para o sujeito conhecer o mundo e nele se orientar socialmente, para isso, é preciso apropriação de uma linguagem que traduza os sinais percebidos na realidade, numa forma de comunicação sociocultural. Uma vez que essa apropriação ocorreu, a percepção passa

[20] O sistema psicológico representa o conjunto interdependente de funções cerebrais/psicológicas nascidos com o sujeito e adquiridas no processo de desenvolvimento sociocultural necessários para orientação, execução e controle das ações em situações vitais.

[21] Som, luz, temperatura etc., encontrados na natureza sem a transformação deles em outro tipo de sinal que os substitua, como sinais gráficos e verbais presentes na linguagem escrita e verbal.

[22] Sem mediação simbólica.

a ser mediada por signos e significados linguísticos, afetando todo o processo de conhecer a realidade e consequentemente o próprio desenvolvimento humano.

Todo esse processo está ligado às necessidades dos sujeitos de orientação, execução e controle de suas ações em direção àquilo que garanta sua existência e manutenção de sua vida. Para isso, como afirmamos, é preciso realizar atividades cognoscitivas que demandam relações práticas/sensíveis com os objetos e posteriormente, relações com o mundo mediadas pela linguagem. Quanto mais conhecemos, melhor e maior é nossa capacidade de orientação e controle de nossas ações na realidade.

A atividade cognoscitiva como afirma Leontiev (1978a) é fundamentada na prática e sempre se liga a um objeto de conhecimento. Até certo período do desenvolvimento não é possível conhecer o real sem estabelecer relação direta com ele. Com a aquisição da linguagem, torna-se possível um afastamento cada vez maior da realidade, pensar a si mesmo separado desta relação direta, mediado por signos e significados, a consciência e o pensamento se desenvolvem nesse processo.

O pensamento surge quando apenas a percepção não dá conta de conhecer propriedades da realidade, do objeto, que não aparecem imediatamente, quando a resistência dos objetos as ações humanas demandam outras formas de conhecer (LEONTIEV, 1978a; MARINO FILHO, 2021). A criança que ainda não possui domínio da linguagem, por exemplo, ao se relacionar com as coisas desconhece os significados e signos que a elas foram atribuídos, porém, ao se dirigir a elas, apalpa, cheira, acaricia, degusta, como modo prático de conhecer a realidade, mesmo que aqui o pensamento seja ainda uma forma primitiva de intelecto, possui a função de auxiliar a conhecer a realidade e satisfazer necessidades vitais, nesse processo, a criança atribui a essa relação prática

com as coisas, um valor afetivo emocional, uma qualidade que pode adquirir na relação prática com o real, um sentido pessoal[23] de preservação ou de ameaça a vida, de ser agradável ou desagradável (MARINO FILHO; PEIXOTO, 2014).

Ao testar na atividade prática a resistência e características dos objetos ocorre a transformação daquela relação que agora não mais se dá de modo direto, a partir das impressões sensoriais apenas, mas também mediado pelo sentido pessoal desenvolvido na atividade prática do sujeito. Essa atividade do pensamento se configura como a valoração qualitativa de uma atividade cognoscitiva dirigida a um objetivo.

> Os afetos, por sua vez, são, na relação imediata da sensibilidade transformada em percepção, sínteses valorativas da coexistência com os objetos e, portanto, componentes da formação de sentido para as significações. Os processos afetivos representam os meios de conexões entre os demais processos intelectuais e, portanto, de todos aqueles que constituem a significação (MARINO FILHO; PEIXOTO, 2014, p. 6).

Com a apropriação dos signos e significados sociais correspondentes aos objetos com os quais já nos relacionamos no conjunto de nossas experiências, ocorre, não a eliminação do valor afetivo atribuído anteriormente aos objetos, mas sim, a fusão deste valor pessoal ao signo social apropriado.

Diante do exposto até aqui, vemos que, a atividade cognoscitiva é um processo interligado às atividades vitais e práticas dos seres humanos, ou seja, não ocorre e não existe fora do conjunto de relações humanas. Os indivíduos para produzir os meios que garantam sua existência, precisam estabelecer relações ativas com o mundo. É nesse

[23] O sentido pessoal corresponde ao valor afetivo emocional que dada relação adquiriu na relação com objetos do real, aos efeitos que essa relação produziu na atividade prática objetal do sujeito.

processo que, surge a consciência e demais funções do sistema psicológico como a percepção e o pensamento.

2 Atividade e Consciência

Autores como Marx (1985), Luria (1979) e Leontiev (1978a) consideram que a atividade de trabalho e o uso da linguagem tornaram possível, ao longo de um extenso processo evolutivo, o avanço humano para formas de ser que transcendem os limites impostos pelas condições biológicas. O desenvolvimento de um modo de ser que além de biológico é social levou a constituição de atividades e de uma organização psíquica *sui generis* as mulheres e homens.

Ao contrário dos animais que se orientam a partir de sinais naturais (sons, cheiros, temperatura, luz etc.) e buscam no que é dado pela natureza a satisfação de suas necessidades, os homens e mulheres, em atividade, passaram a transformar o real, criando não só as ferramentas e condições materiais para garantir a própria sobrevivência, mas também atribuindo aos objetos criados, signos artificiais como forma de representação das ações humanas na realidade.

De acordo com Leontiev (1978a), historicamente a consciência surge quando por meio da atividade de trabalho, começamos a transformar a natureza em objetos da necessidade humana e, consequentemente, com a transformação dos sinais naturais em signos artificiais nas atividades de comunicação, homens e mulheres passaram a desenvolver atividades altamente complexas, como prever certas situações no real, nomear os objetos, dividir tarefas, traçar objetivos etc. Assim, as ações dos humanos entre si tornaram-se comuns a todos os membros da coletividade, passando a ser organizadas e divididas de modo sistemático.

Tomando o exemplo dado por Leontiev (1978b) acerca do trabalho de caça do homem primitivo, vemos que para que a ação de todos fosse organizada e orientada no mesmo sentido, era preciso além de prever as ações da presa, também definir com clareza o objetivo final e as tarefas que cada grupo realizaria, mesmo que aparentemente fossem contraditórias entre si. Nessa atividade, um determinado grupo era responsável por espantar a presa, enquanto outro grupo a aguardava para uma emboscada e outro grupo ficaria responsável por assar o alimento caçado.

Assim, com a criação da linguagem, se complexifica a capacidade humana de representar a realidade e antecipá-la idealmente e também a possibilidade de comunicar intencionalidades e controlar o próprio comportamento a partir dessas representações em trabalhos coletivos, como descrevemos no exemplo da atividade de caça. A essa capacidade teleológica chamamos consciência.

A consciência é fundamental na atividade coletiva de trabalho humano. Escrevemos intencionalmente trabalho humano, por entendermos que essa categoria de existência não pode ser atribuída a outro ser vivo que não sejam seres humanos. Para Marx (1985) não podemos falar de trabalho animal, por exemplo, por pelo menos dois motivos: primeiro porque não transformam a natureza de forma criativa; e segundo porque não se antecipam àquilo que precisam realizar antes de fazê-lo. Para exemplificar essa diferença o autor diz o seguinte:

> Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo na cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste já existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente (MARX, 1985, p. 149-150).

A consciência é o que nos distingue dos animais, pois junto do pensamento, imaginação e outras funções do sistema psicológico, possibilita planificar nossas ações na realidade antes mesmo de agir sobre ela, avaliando os riscos, ferramentas necessárias, ações, objetivos e a imagem prévia do produto desta atividade. Todo esse processo aparece para o sujeito como imagem subjetiva da realidade e possibilita a orientação em direção ao objeto de suas necessidades.

É importante frisar que, os animais também possuem um psiquismo, alguns mais evoluídos que outros, como é o caso dos macacos. Nestes, assim como nos humanos, existe a capacidade intelectual de análise, abstração e síntese da realidade, são capazes de integrar as afetações do meio e qualificá-las em seu sistema psíquico, possibilitando assim, avaliar os riscos, capacidade de lidar com a ameaça, planificar suas operações etc., entretanto, fazem isso num sentido muito restrito, isto é, de manutenção ou ameaça à vida. Segundo Leontiev (1978b) a percepção e capacidade intelectual nesses animais se limita àquilo que possui um sentido biológico e, portanto, as coisas no meio que garantam a sua sobrevivência, algo necessário naquele instante em que interage com o objeto de sua atividade.

Nos humanos, esse processo ocorre na consciência de modo muito mais complexo, pois homens e mulheres se individualizaram, passando a perceber-se separados[24] da realidade, tomando consciência de si mesmos enquanto ser singular e ao mesmo tempo particular, ou seja, como parte de um grupo que possui identidades e diversidades, pertencendo à mesma forma de existência. Segundo Marino Filho (2021) a ação consciente dos sujeitos na realidade, integra as afetações

---

[24] Para Lefrev (1970) essa separação é apenas relativa, o homem não está absolutamente separado da realidade, mas é um animal, produto da evolução natural de sua espécie que se sobressai à natureza e que a domina.

por meio dos órgãos dos sentidos, valorando, significando e organizando-as no sistema psicológico para orientação, execução e controle das ações em atividades vitais, porém não ficamos restritos apenas àquilo que possui sentido biológico de manutenção da vida, mas nos tornamos capazes de agir até mesmo contra nossa própria vida. Enquanto os animais agem somente em função da própria sobrevivência, os humanos podem agir em função da manutenção de sua vida, mas também contra ela.

Para agirmos ativamente na realidade em função da satisfação de nossas necessidades vitais, sejam elas individuais ou coletivas, precisamos primeiramente tomar consciência dos processos que integram o movimento de determinadas particularidades e fenômenos em uma dada atividade. Esse processo de integração das afetações do meio na consciência é vital para a orientação, execução e controle das ações do indivíduo. Nesse sentido, podemos afirmar que por meio da consciência e demais funções psicológicas, compreendemos a dinâmica de funcionamento da realidade para agir sobre ela e com ela.

Segundo Marino Filho (2021) estamos constantemente realizando generalizações, isto é, integrando na atividade consciente e do pensamento as partes captadas do real em categorias semelhantes entre si. Tais afetações são organizadas em sistemas lógicos, em certos esquemas de orientação na realidade. Passamos a agir de modo semelhante em situações similares. Para o autor, a generalização como função da consciência é um complexo sistema de integração do real, que reduz a diversidade captada, as organiza de modo sintético, tornando possível a orientação do sujeito de modo coerente na realidade.

No que concerne ao processo em que tomamos consciência de algo, Leontiev (1978a) afirma que este envolve pelo menos quatro aspectos:

1. Representação da atividade como projeto;

2. Execução em que o projeto se materializa em algo sensorial;
3. Análise do objeto materializado;
4. Transformação deste em pensamento.

A consciência principia sua atividade como a representação psíquica do processo de transformação da realidade. O projeto materializado em algo sensorial é após sua objetificação analisado pelo pensamento que compara o produto da ação com o projeto imaginado, e se necessário realiza novos ajustes para operar novamente no real. O movimento que ocorre da representação inicial, ainda como projeto, à transformação da atividade em pensamento é o movimento de tomada de consciência. Luria (1981, p. 60) diz isso da seguinte forma:

> [...] O homem não somente reage passivamente a informações que chegam a ele, como também cria intenções, forma planos e programas para as suas ações, inspeciona a sua realização e regula o seu comportamento de modo a que ele se conforme a esses planos e programas; finalmente, o homem verifica a sua atividade consciente, comparando os efeitos de suas ações com as intenções originais e corrigindo quaisquer erros que ele tenha cometido.

Para o processo de tomada de consciência se efetivar é imprescindível que os objetos sejam representados como conteúdos psíquicos inseridos em uma atividade, que se dá em situações sociais específicas e se realiza em conformidade com as condições do sujeito. Destarte, a consciência é a unidade dialética entre a atividade prática/experimental e a representação ideal dessa atividade.

Quanto ao conceito de consciência Leontiev (1978a) a define como o reflexo psíquico da realidade, isto é, a transformação do complexo sistema de relações e vivências do sujeito no meio, sintetizadas como imagem subjetiva da realidade objetiva que orienta e dirige o ser consciente àquilo que satisfará suas necessidades. É importante enfatizar

que a consciência não reflete a realidade, o mundo objetal, mas sim, o conjunto sistêmico de funções cognitivas afetivas e emocionais. Embora possamos ter a impressão de que a imagem criada a partir da refração do real, seja o real, isso é mera ilusão, pois a consciência não reflete a realidade pura, em si mesma.

Quanto maior e mais complexo for nossas vivências, compreensão e conhecimento da realidade, mais ampla será nossa consciência. Durante a educação básica, por exemplo, estudamos alguns fenômenos da física, da química, da biologia etc., e graças a isso criamos imagens de como alguns eventos ocorrem no universo, na natureza ou mesmo no nosso corpo. Entretanto, se compararmos a consciência de um físico teórico com a imagem que temos sobre o universo, claramente nossa imagem consciente desse fenômeno será menos ampla.

Destacamos também, que o surgimento da consciência não é uma condição anterior à existência, ou mesmo a priori às relações do indivíduo no meio. Mesmo que em dadas situações tenhamos a impressão de que o reflexo psíquico do real tenha precedência a ele, isso é apenas aparente.

Segundo Leontiev (1978a) o reflexo psíquico da realidade surge nas atividades e relações concretas com o mundo objetivo. Conforme estabelecemos relações sociais, nos apropriamos de modos de ser, sentir e agir. Nesse processo, não somos apenas passivos diante das impressões refratadas do real em nossa consciência, nossa relação com o mundo é sempre ativa, constantemente estamos sendo afetados por estímulos do meio, causando em nós impressões sensoriais registradas no cérebro na forma de memórias e transformadas em imagens subjetivas da realidade. O reflexo criado a partir do real não reflete o real com as mesmas impressões criadas por ele, mas se funde a uma gama de outros conhecimentos, imagens e particularidades, já elaboradas anteriormente pelo sujeito sobre a realidade.

As imagens psíquicas existentes em nossa subjetividade, surgem na relação com a realidade objetiva e se fundem a significados e valores do próprio sujeito e não é de modo algum definitivo e estático. À medida que as pessoas se apropriam do real enriquecem o reflexo psíquico, não apenas por meio da apropriação dele, mas também pela reformulação e transformação de significados, ideias, conceitos e modelos que fazem parte da consciência. Este processo está sempre em mudança, sofre saltos qualitativos e se desenvolve ou retrocede de acordo com as vivências do sujeito.

Leontiev (1978a) discute sobre o fato de o reflexo psíquico ser criado a partir de objetos modelados do real. Passamos segundo o autor por um processo de modelação, isto é, de criação de modelos[25] que farão parte da nossa consciência. No reflexo psíquico está implicada a relação ativa do sujeito com o objeto modelado, esta relação não pode ser desassociada dos motivos, conhecimentos, vivências, necessidades e sentidos atribuídos àquele objeto. Neste sentido, a imagem subjetiva se enriquece com as singularidades da pessoa ganhando um contorno que mantém certas propriedades do modelado, mas também aquelas não aparentes imediatamente perceptíveis pelos órgãos dos sentidos.

Este é um processo dialético em que o sujeito que se apropria de um modelo e também é modelado por ele. Ocorre que, como somos ativos, também produzimos transformações no modelado, neste sentido, podemos afirmar que somos modelados pelo real, mas também

[25] Modelo é um conjunto sistêmico de elementos que se encontram em relação de semelhança com outros sistemas (LEONTIEV, 1978a).
Modelos podem ser materiais, simbólicos ou mentais, constituem produtos de uma complexa atividade cognoscitiva, que inclui a elaboração mental do material sensorial inicial, sua depuração de momentos causais, etc. Os modelos são os produtos e os meio de realização da atividade cognoscitiva consciente (DAVIDOV, 1988).

o modelamos por meio das falas, ações, atribuição de significados, estabelecendo relações particulares com dado objeto.

Importante enfatizar que quando dizemos modelar o real não estamos falando de alterar as leis que configuram a realidade, mas de sujeitar e transformar aspectos da realidade às nossas necessidades, atribuindo a elas significados e sentidos, que ao mesmo tempo harmoniza as leis naturais e possibilidades de existência humana.

Implicado nesse processo, está o traço mais essencial que constitui o gênero humano, isto é, nossa capacidade criativa e transformadora. A atividade de trabalho representa a capacidade criativa de produzir transformações na natureza em produtos humanos. Ao contrário dos animais que buscam no que está dado pela natureza para sobreviver e garantir suas necessidades, os humanos operaram sobre ela ativamente, transformando-a, e criando os próprios meios para garantir sua existência na coletividade (LEONTIEV, 1978a; MARX, 2004).

Como explicitamos anteriormente, o desenvolvimento da consciência coincide com o surgimento da atividade de trabalho, possibilitando a criação de modelos cuja utilização faz com que não seja preciso realizar inúmeras tentativas e erros. Com isso, as ações dos homens e mulheres passam a ser organizadas por meio de um planejamento teleológico que pressupõe previsão de riscos, de recursos, de energia, de resultados etc.

Conforme os homens criam as condições materiais para garantir sua subsistência, surgem novas necessidades, as quais demandam ações conscientes para operacionalizá-las. Os objetos da natureza transformados e em transformação são refratados nos órgãos sensoriais e registrados no cérebro, fundindo-se às experiências individuais e àquelas adquiridas por outros humanos e transmitidas no processo educativo.

Nesse processo de integração e reflexão das experiências do sujeito, surgem novas imagens sobre o objeto ou mesmo enriquece a imagem dele por meio da inserção de novos conhecimentos adquiridos. O objeto de conhecimento/necessidade é integralizado na consciência e está passa a exercer um papel reitor sobre as atividades do indivíduo que agirá na realidade por meio dos conhecimentos que possui dela, onde ao mesmo tempo num processo criativo, objetiva sua subjetividade em algo material e concreto. Esse é o processo dialético da atividade e formação da consciência. Temos, portanto, que atividade e consciência são interdependentes, influenciam-se mutuamente na relação sujeito/objeto.

Tendo em vista que a atividade humana é sempre prática, o conteúdo da consciência também o é, mesmo quando falamos de pensamento e consciência teórica está implicada uma objetividade, pois a teoria não se desvincula da atividade prática. Entretanto, a prática individual dos sujeitos, não constitui sozinha a base da consciência e demais funções cognoscitivas.

A base dos processos cognoscitivos da consciência, é o conjunto da prática dos homens que viveram ao longo da história da humanidade. O produto histórico e cultural criado ao longo de milhares de anos, constitui o que Leontiev (1978a) chama de consciência coletiva. Nossa consciência individual se desenvolve a partir dessas relações humano genéricas que constituem as atividades dos homens e mulheres no mundo.

Nem mesmo se pudéssemos viver vidas extremamente longas, seríamos capazes de desenvolver individualmente uma ínfima parte do que as gerações anteriores desenvolveram. Usando uma anedota Leontiev (1978b) escreve que se houvesse um armagedon, onde todos os adultos morressem e sobrevivessem apenas crianças menores, elas não seriam capazes de se apropriar dos modelos e elaborações culturais dos

humanos extintos, pois não dominariam ainda modelos simbólicos suficientes (linguagens, significados, conceitos, noções etc.) para compreender as produções culturais dos homens e mulheres adultos em extinção.

As experiências humanas são transmitidas às próximas gerações por meio de um sistema linguístico que traduz o conhecimento adquirido, a prática dos homens e suas elaborações criativas. Essas práticas e conhecimentos só se efetivam por meio da educação dos homens pelos homens. A educação é, nesse sentido, condição *sine qua non* para o vir a ser humano (VIGOTSKI, 1995; SEVERINO, 2006).

3 Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos (EJA): aquisição do conhecimento e a tomada de consciência

A Constituição de 1988 assegurou como direito aos jovens e adultos, a permanência, acesso e/ou retorno à educação escolar, da qual foram privados em seu processo de desenvolvimento (Brasil, 1990). Entretanto, a EJA como modalidade educacional gratuita destinada a pessoas que não tiveram na idade própria acesso ao ensino fundamental e médio ou mesmo àqueles que não deram continuidade aos estudos, sofreu diversos avanços e retrocessos ao longo da história educacional no país (FURTADO; LIMA, 2010).

Furtado e Lima (2010) apontam que, apesar dos avanços legais, historicamente a EJA no Brasil tem sido marcada por descontinuidades e lutas pelo acesso e permanência no processo educativo, processo esse, repleto de desigualdades sociais, exclusão, evasão escolar e escassez de recursos e investimentos, que se manifesta ainda na atualidade, sem que seja resolvido estruturalmente. Nicodemos *et al.* (2020, p. 21) expressam isso da seguinte maneira:

> Quando analisamos a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, percebemos o quanto a sua oferta sempre esteve à margem das políticas educacionais oficiais [...] os árduos e pequenos avanços obtidos nas últimas décadas, o direito de jovens e adultos trabalhadores à educação sempre esteve atrelado a uma história de lutas, conflitos e disputas que envolvem projetos de educação e, sobretudo, projetos de sociedade. Nesse sentido, a história da EJA pode ser considerada como uma das expressões da luta de classes no Brasil.

A história de lutas e contradições presentes no surgimento e desenvolvimento da EJA, continua, ainda, na atualidade, a ser marcada pelo engajamento dos indivíduos para superação de desigualdades sociais, educação de qualidade, e aquisição de direitos fundamentais à vida social e ao mesmo tempo pela tentativa de grupos hegemônicos de adaptação e conformação dos homens e mulheres ao seus interesses ideológicos, cuja educação escolar se constitui, como diz Althusser (1985), em seu modo de concretizar tal finalidade.

Entendemos que ao longo da história, tais contradições engendraram a necessidade de novas concepções pedagógicas que dessem conta de cumprir um papel essencialmente educativo/formativo capaz de conscientizar e humanizar para o desenvolvimento de cidadãos autônomos e democráticos empoderados para sair da passividade e conformidade para as quais foram educados.

Paulo Freire destaca-se na década de 1960 com propostas educativas que iam para além da simples transmissão mecânica de conhecimentos e adaptação do sujeito à sociedade. Parte do pressuposto que a superação das desigualdades sociais, demandaria a tomada de consciência pelos indivíduos, de que a segregação social e privação de direitos era algo histórico, produzido socialmente. Neste sentido, caberia

aos próprios indivíduos sair da passividade para transformar essa condição desumanizadora.

Para isso, assumiu como educador, o papel de promover condições de aprendizagem contrárias a educação alienadora, passando a construir junto aos educandos um processo formativo para autonomia e desenvolvimento da consciência. Com esta perspectiva, organizou novas propostas educativas, considerando o jovem e o adulto como ser ativo, que se desenvolve e aprende em atividade, que é sujeito do próprio conhecimento e não mero receptáculo deste.

Freire (1967) ao discorrer sobre a aquisição do conhecimento no processo educativo, se opõe veementemente à metodologia verticalizada de ensino, na qual um professor único detentor do conhecimento deve transmiti-lo ao estudante. A proposta pedagógica do autor vai na contramão do que ele chamou de educação bancária, parte do pressuposto que o estudante que chega às salas de aula não é simplesmente um depósito no qual podemos despejar unilateralmente os conhecimentos das cartilhas e apostilas, mas é alguém que conhece e possui saberes desconhecidos pelo educador e que devem ser incorporados no processo educacional.

Jovens e adultos aprendem antes mesmo de adentrar a escola, conhecem a realidade ao seu redor agindo sobre ela. Ação e atividade cognoscitiva segundo Freire (2010) e Freire (1987) estão dialeticamente conectadas. Os sujeitos em suas atividades se apropriam de noções de tamanho, espaço, quantidade, da fala, trabalho etc., e por meio delas se orientam na realidade.

Esse conhecer agindo, sempre se liga a um objeto de conhecimento, algo na realidade do sujeito que aparece como necessário para sua existência e manutenção da vida em dado contexto social. Conhecer esse ou aquele objeto da realidade possui, portanto, caráter

vital e só é significativo se estiver ligado de alguma forma a situações/problema na qual precisa resolver e se orientar.

Qualquer forma de educação que abstrai esse princípio educativo, corre o risco de não fazer sentido para o educando, pois é a partir de sua realidade que ele aprende e conhece, é por meio daquilo que corresponde a sua prática e vivências sociais em seu meio que cria e transforma seu conhecimento sobre a realidade.

Ao discorrer sobre isso Freire (1987) diz que cartilhas utilizadas para alfabetização com frases do tipo "Eva comeu a uva" nada diz sobre a realidade do sujeito, que pode nunca ter visto ou comido uva na vida ou mesmo que não encontra correspondência desse conhecimento em sua atividade.

Aponta também, o caráter elitista da educação verticalizada pautada nas cartilhas e transmissão mecânica do conhecimento, cujo currículo refletia a dominação e interesses de determinados grupos sociais. Com esse olhar crítico a respeito dessa educação bancária, trabalhou numa nova prática educativa que considerasse o princípio fundamental da humanização dos homens e mulheres, isto é, que a assimilação do conhecimento ocorre na atividade viva dos sujeitos e que estes criam por meio do trabalho as condições que garantam sua existência (FREIRE, 1987).

Sua proposta educativa visa potencializar o desenvolvimento humano e emancipar os sujeitos alienados, conscientizando-os da realidade social em que estavam inseridos, de contradições que não percebem, não por que não querem, mas por que não possuem modelos simbólicos suficientes para isso.

Promover a tomada de consciência segundo Freire (2010), demanda do educador estabelecer um modo de relação dialógica e horizontal com o estudante, isso significa colocá-lo no centro do processo educativo, com autonomia para pensar, agir, criar e

transformar sua realidade social. Educar nesse sentido é alterar a posição dos estudantes de passividade e abstraídos da realidade para uma posição que seja ativa e criativa, de seres produtores de cultura, de modos de existir e sentir a realidade.

O diálogo é fundamental nesse processo, pois possibilita ao educador desenvolver os conteúdos a serem estudados. A educação deve partir daquilo que já está desenvolvido no sujeito, isto é, aquilo que já é conhecido, que já sabe, dialogar neste sentido, permite se aprofundar na vida social dos estudantes para compreender qual deve ser o ponto de partida para educar, o que é necessário e, portanto, vital para o estudante apreender como conteúdo da realidade.

Partindo da realidade do estudante, o educador deve abstrair o que Freire (1967) chamou de temas geradores. Ao conhecer seus alunos, sua realidade social, trabalho, problemas, famílias etc., têm-se início a seleção de palavras temáticas ricas em vogais, consoantes e que possam ser diversificadas de outras formas. Tais palavras são organizadas em temas por meio dos quais serão problematizadas situações concretas das vivências dos sujeitos e utilizadas no processo educativo.

Neste sentido, entendemos que a codificação do próprio processo educativo está em função da atividade do educando, o conteúdo, seja ele matemático, artístico, de letramento, filosófico etc., não deve ser extraído da cabeça do professor simplesmente, daquilo que acha que o estudante precisa aprender, mas o que na realidade sócio cultural daquele aluno singular é necessário conhecer. Na escolha do que codificar da realidade do sujeito, o educador como par mais desenvolvido da relação, deve mediar esse processo, sem desconsiderar as necessidades, motivos, interesses do sujeito cognoscente.

Ao longo da atividade educativa esses interesses e necessidades devem ser ampliados, e de modo algum, permanecer apenas no ponto de partida. Cabe ao educador criar situações, propor contradições,

problematizar os conteúdos temáticos, pois entendemos que é nesse processo que as necessidades surgem nos sujeitos. Perceber situações contraditórias em sua realidade, demanda do sujeito refletir por meio do pensamento acerca do que é preciso conhecer e dominar do meio, para se orientar e agir na nova situação (Marino Filho, 2021). Assim, decodificar o objeto de conhecimento, a própria realidade do estudante é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem que não se restringe unicamente a determinado contexto particular.

Vemos, portanto, que faz parte do método pedagógico proposto por Freire (1967) a decodificação dos temas e atividades desenvolvidas, isto é, o desvelamento destes, a subjetivação do objeto de conhecimento por meio de novos signos e significados, e com isso, o desenvolvimento e ampliação do pensamento e da consciência para lidar e perceber não apenas situações particulares e individuais, mas também se apropriar da universalidade do gênero humano enquanto conjunto concatenado de seres que se formam e se desenvolvem em sociedade, transformando-a e sendo por ela transformado.

Se os homens se desenvolvem na relação com outros homens, se transformam nesse processo, subjetivando a realidade e agindo sobre ela enquanto a conhece e objetiva a si mesmo, nos parece coerente afirmar que a proposta de Freire envolve a transformação do próprio sujeito do conhecimento, no sentido de humanizá-lo e conscientizá-lo de si mesmo e do seu mundo, como sujeito que se faz no mundo e que o faz na medida que nele age.

O diálogo na perspectiva de Freire (1987) busca não apenas conhecer para planejar e ensinar, mas também identificar as limitações, dificuldades, situações reais na qual, aquele tema, aquela palavra, pode ajudar os alunos a viver e se orientar no real. Dialogar aqui não tem apenas o sentido de comunicação verbal, mas de trocas afetivas, de

demonstração de cuidado e preocupação de pessoas que se importam umas com as outras.

Isso só é possível se conseguirmos silenciar em nós externamente e internamente as vozes que desejam interromper, se posicionar, contrariar, julgar etc. O diálogo pressupõe a escuta e o silêncio, não um silêncio que espera para comunicar algo, mas um silêncio que acolhe com humildade, que se comunica, que interpenetra formas contrárias de existência, como Momo em o senhor do tempo[26]. No trecho a seguir Michael Ende descreve o modo singular da personagem ouvir as pessoas:

> [...] Muito pouca gente sabe ouvir de verdade, e o jeito de Momo ouvir e entender era muito especial [...] Momo ouvia de um jeito que fazia os desesperados e hesitantes de repente saberem o que queriam; ou os tímidos sentirem-se à vontade e confiantes; os infelizes e oprimidos sentirem-se felizes e cheios de esperança. Quando alguém achava que sua vida não tinha sentido, acreditando-se um fracassado, apenas um ser entre milhões, sem qualquer importância e tão fácil de ser substituído como um prato quebrado, ia procurar a menina. Então, à medida que contava suas desventuras, a pessoa ia percebendo que, fosse ela o que fosse, era uma pessoa única no mundo inteiro, e por isso mesmo era importante para o mundo, por ser de seu próprio jeito (ENDE, 2012, p. 12-13).

Relações dialógicas no processo educativo também possuem um caráter político, não de uma política partidária, mas de preparar o cidadão para a vida na cidade, para a vida em sociedade como afirma a Constituição Cidadã de 1988. O método Freireano potencializa o desenvolvimento de personalidades democráticas, que conseguem se posicionar, defender seu ponto de vista, sua compreensão de mundo,

[26] Livro literário de Michael Ende.

seus direitos como cidadão, respeitando, ao mesmo tempo, a realidade de outras pessoas.

A partir desses pressupostos, objetiva-se no processo educativo, desenvolver e ampliar nos estudantes a consciência crítica da realidade e de si mesmo como produto e ao mesmo tempo produtor dessa realidade social. No que se refere às formas de consciência, Freire (1967) discute três tipos:

1- Consciência semi-intransitiva
2- Consciência transitiva ingênua
3- Consciência transitiva crítica

A consciência semi-intransitiva reflete a realidade por meio de explicações mágicas e sobrenaturais. O sujeito capta as afetações, signos e significados na sua relação com o real e lhes atribui um poder superior a si mesmo, se submete, permitindo que lhes domine. "É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos" (FREIRE, 1967, p. 105).

Já a consciência transitiva ingênua é a reprodução pelos indivíduos dos modelos e concepções do sistema, dos modos de funcionamento social, sem uma reflexão crítica sobre. Aqui o indivíduo é capaz de entender sobre o real, a sociedade, a história e a cultura, sobre alguns aspectos de sua situação no mundo, entretanto, não consegue captar o movimento dialético e contraditório de sua existência, percebe a realidade social em sua estrutura fenomênica, na qual cabe a ele se adaptar as condições que lhes são impostas e as aceita como se fossem "naturais" (FREIRE, 1967; PINTO, 1979; CORREIA; BONFIM, 2008).

Ao discutir acerca da consciência ingênua, Pinto (1979, pp. 495-497) expõe da seguinte maneira:

> [...] A consciência ingênua caracteriza-se pela aceitação muda de tal condição ou pela ausência de reflexão a respeito dela [...] consciência ingênua, mergulhada na banalidade da rotina profissional, estas questões não são percebidas, pois lhe parece que seu desempenho tem caráter de simples "emprego", não descortina a profundidade do aspecto humano que nele se contém.

Para Freire (2013) o sujeito que reflete a consciência ingênua, tende a um simplismo na explicação dos problemas e ao entendimento da realidade como estática. Para estes sujeitos, as coisas são o que são, e continuarão sendo, cabendo a ele, portanto, aceitar a realidade que percebe diante de si, explicando-a a partir de suas características fenomênicas.

Quanto à consciência transitiva crítica, o desenvolvimento desta possibilita ao sujeito analisar e perceber o real de forma crítica, contraditória e em constante movimento. Além de compreender e ser capaz de explicar o movimento histórico de dominação e desigualdades sociais presentes em sua realidade, se percebe como agente capaz de transformar esse movimento (FREIRE, 1967; CORREIA; BONFIM, 2008; CABRAL *et al.*, 2015).

Freire (2013, p. 35-36) destaca algumas características da consciência crítica:

> 1. Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema. 2. Reconhece que a realidade é mutável. 3. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade. 4. Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões. 5. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta. 6. Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais

> reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade. 7. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas. 8. É indagadora, investiga, força, choca. 9. Ama o diálogo, nutre-se dele. 10. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.

Educar para desenvolver consciência crítica no estudante, envolve assim, a aquisição de novas formas de apreender a realidade e, portanto, de conhecê-la, por meio da reflexão e análise crítica de si mesmo e do mundo, compreendendo a realidade em seu movimento dialético, sempre por fazer-se, sempre se transformando pela intervenção dos homens e mulheres, que humanizam a si e a própria natureza por meio de sua ação criativa.

Considerações Finais

Diante do exposto até aqui, percebemos convergências entre a teoria da atividade de Leontiev e as propostas metodológicas de Paulo Freire. Ambos apresentam concepções teóricas acerca dos processos formativos e educativos para a aquisição do conhecimento e desenvolvimento e tomada de consciência. Leontiev discute a gênese e desenvolvimento da consciência ligada à atividade cognoscitiva e aos processos educativos na relação com outros indivíduos, enquanto Freire aborda a educação pela perspectiva da atividade, como princípio fundamental para humanização dos sujeitos que ao conhecer ampliam sua consciência.

Para os autores, tudo aquilo que é humano, incluindo a consciência e conhecimentos elaborados historicamente, se desenvolve na relação com outros homens e mulheres e, portanto, não está dado a

priori nos próprios sujeitos, tão pouco, permanece estático e imutável, mas está sempre em processo, sempre se transformando.

A transformação da realidade e dos próprios sujeitos, não ocorre de modo ingênuo, passivo, pela via da simples adaptação ao real, mas sim, no movimento vital e ativo em que os homens e mulheres operam na realidade e criam por meio de sua ação novas objetificações humanas. Esse processo caracteriza a existência do gênero humano. Os indivíduos ao agir no meio em que vivem, precisam conhecê-lo, para nele se orientar e garantir a manutenção da vida, mas as condições dadas pelo gênero biológico são insuficientes para a vida em sociedade, e por isso, surge a necessidade de se apropriar cada vez mais das criações humano genéricas.

A linguagem verbal, escrita, matemática, assim como todas as criações humano genéricas, demandam processos educativos para sua apropriação. Processos educativo/formativos fundamentados nessa perspectiva, deve mediar a relação entre os significados sociais e a atividade vital dos sujeitos. Tal mediação, pressupõe processos dialéticos e dialógicos, não verticalizados, em que, o jovem e o adulto em sua atividade cognoscitiva de aprendizagem, educa o educador, que também se humaniza nesse processo.

A educação dialógica neste sentido, deve considerar, primeiro, o educando enquanto sujeito ativo, que sabe e conhece, para então, partir desses conhecimentos práticos de sua realidade e, segundo, possibilitar novos modelos simbólicos e materiais para pensar e agir de forma crítica as situações vitais e problemas que enfrentam, ampliando assim seu nível de consciência.

Quanto mais modelos abstraírem no processo educacional, melhor será o reflexo desse conhecimento objetivo na consciência. A apropriação da linguagem verbal e escrita é fundamental nesse processo, pois elas se configuram como modelos culturais, simbólicos que

representam e contemplam a elaboração social e histórica da humanidade que farão parte da consciência coletiva dos sujeitos.

Entendemos que a educação ativa proposta pelos autores, forma nos estudantes, a capacidade crítica de ler não apenas palavras, mas a ler, perceber e analisar o mundo, a olhar para a realidade como parte de si mesmo, como alguém que não está abstraído dela, mas que está dialeticamente ligado a ela.

Os estudantes em atividade conhecem, reconhecem e ampliam seu nível de consciência da realidade enquanto processo histórico, dinâmico e contraditório, não acabado, mas sempre por fazer-se, construir-se. Desenvolver consciência crítica se liga ao descobrimento desse processo histórico da dinâmica social, que as desigualdades não são naturais, mas se desenvolvem e se reproduzem por meio de ideologias que se expressam na educação, na propaganda, na televisão etc.

A EJA como modalidade de ensino se configura como espaço sistematizado de assimilação de conhecimentos que ao longo de sua vida os indivíduos necessitam se apropriar para orientar, controlar e executar ações na realidade de modo coerente, de modo que maximize alcançar o que é vital. O conhecimento aparece como essencial nesse movimento, pois quanto mais conhecemos e compreendemos a realidade em que vivemos melhor, mais coerente, livre e conscientes são nossas ações e relações no mundo.

Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

CABRAL, D.; WELTON, A.; RIBEIRO, L. L.; SILVA, D. L.; BOMFIM, Z. Á. C. **Vygotsky e Freire:** os conceitos de "consciência" e "conscientização". Pesquisas e Práticas Psicossociais, 10(2), São João del-Rei, julho/dezembro 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809 89082015000200017. Acesso em: 02 de junho de 2021.

CORREIA, W.; BONFIM, C. **Práxis pedagógica na filosofia de Paulo Freire**: um estudo dos estádios da consciência. Ano 1 • Nº 1 • Jan/Jun 2008. Disponível em: http://periodicos.uern.br/index.php/trilhasfilosoficas/article/view/15. Acesso em: 02 de junho de 2021.

DAVIDOV, V.V. **La enseñanza escolar y el desarrolo psíquico**. Tradução Marta Shuare. Editorial Progreso, 1988.

ENDE, M. **Momo e o Senhor do Tempo ou A extraordinária história dos ladrões de tempo e da criança que trouxe de volta às pessoas o tempo roubado**. Tradução Monica Stahel, 2.ed. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2012.

FREIRE, P**. Educação como prática da liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. [recurso digital].

FREITAS, L. A. de A., FREITAS, A. L. C. de. **Freire e Marx, os caminhos da dialética:** ação e reflexão para transformação.

REPOSITORIO INTERNACIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2013. Disponível em: http://repositorio.furg.br/handle/1/4762. Acesso em: Junho de 2021.

FURTADO, E. D. P. e LIMA, K. R. R. **EJA, Trabalho e Educação na Formação Profissional**: possibilidades e limites. Revista educação e realidade, 2010. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11025. Acesso em: 02 de junho de 2021.

LEFEBVRE, H. **Lógica Formal e Lógica Dialética**. Tradução Esther Benitez Eiroa. Editora Siglo XXI de España Editores, S.A. 1970.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978a.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978b.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. (4 volumes).

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Edusp, 1981.

MARINO FILHO, A. **Atividade vital e sofrimento psicológico**: integração e desintegração da atividade consciente. II Webinar Ciência Funepe, 2021.

MARINO FILHO, A.; PEIXOTO, K. N. **Afeto e significação na atividade de estudo**: a produção de sentido e vinculação a atividade escolar. 2° Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural e 13° Jornada do Núcleo de Ensino de Marília UNESP, 2014.

MARX, K. O Capital: crítica da economia política. São Paulo, Abril Cultural, 1985.

MARX, K. **Manuscritos Económico-Filosóficos**. Tradução Ranieri, Jesus. Boitempo Editorial, 2004.

MICHELS, L. B.; VOLPATO, G. Marxismo e Fenomenologia nos pensamentos de Paulo Freire. **Revista Digital do Paideia** Volume 3, Número 1, 2011.

NICODEMOS, A.; SERRA, E.; ALVES, A. C. O.; SILVA, H. D. S. **Prática Docente em Geografia e História no Contexto do Programa Nova EJA-RJ.** Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos vol. 7, ahead of print, 2020. Disponível: https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/10420. Acesso em: 2 de junho de 2021.

PINTO, A. V. **Ciencia e existência**: problemas filosóficos da pesquisa cientifica. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

SEVERINO, J. A. **A busca do sentido da formação humana**: tarefa da filosofia da educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a13v32n3.pdf. Acesso em: 10 de Abril de 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas, tomo III**. Madri: Visor e MEC, 1995.

A Vida Como Fonte de Diálogo para Construção de uma Educação Humanizadora na EJA: cotejos em Bakhtin

Ana Paula Munarim Ruz Lemos[27]
Gisele de Assis Carvalho Cabral[28]

Introdução

> Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro [...] a começar pela assimilação delas [...] e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana [...] (BAKHTIN, 2017, p. 89).

No texto *A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão,* Miguel Arroyo (2001) defende a ideia de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não pode se encaixar nos parâmetros legais adotados para o Ensino Fundamental e Médio, uma vez que a EJA possui caminhos próprios construídos pelas experiências populares das últimas quatro décadas, assim, "a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos" (ARROYO, 2001, p. 13). Esse olhar deveria ser estendido à infância e à adolescência também, no entanto, o que se observa é o contrário: é a institucionalização da EJA às modalidades de ensino existentes, fato que faz perder as suas particularidades de Educação e formação humana básica.

[27] Mestranda em Educação. UNESP-Marília/SP. E-mail: ana.lemos@unesp.br
[28] Doutoranda em Educação. UNESP-Marília/SP. E-mail: gisele.ac.cabral@unesp.br

https://doi.org/10.36311/2022. 978-65-5954-310-6.p93-118

Nesse sentido, o autor citado propõe que os alunos da EJA sejam considerados a partir de "uma visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória..." (ARROYO, 2001, p. 15). Para tanto, torna-se necessário perceber a pessoa como ser de história e de cultura em contínuo processo de humanização, seja em qual momento e em quais espaços estiver. "A educação é, assim, processo de vida, de interação, de comunicação, de ação" (MELLO, 2006, p. 270). Nessa perspectiva, a educação é vista como um direito humano e social ao longo da vida, portanto, essa ideia remete ao papel do Estado na garantia desse direito a todos por meio da escolarização.

Entretanto, como alerta Miguel (2006, p. 262), "[...] o processo de democratização do ensino ainda está distante de alcançar de forma significativa o enorme contingente de adultos excluídos da escolarização", ou seja, o problema é amplo porque não basta oferecer a vaga, o Estado deve dar condições efetivas de permanência exitosa na escola. Isso recai sobre pensar em conteúdos que devem ser ensinados aos jovens e adultos e em metodologias apropriadas que possam contribuir para a construção de conhecimento direcionado à transformação social. Além disso, e sobretudo, é necessário que o educador tenha uma concepção clara de educação sustentada por um "ideal de homem que se quer formar diante das exigências colocadas pela sociedade" (MIGUEL, 2006, p. 261). A partir desses apontamentos, a educação a ser promovida deve contribuir para a humanização de homens e mulheres porque educar é um ato humano, social e político.

Pensar em Educação de Jovens e Adultos como um processo humanizador requer que pensemos em uma educação emancipatória, libertadora, histórico-crítica, ou seja, uma educação para a vida. "Freire (1981) sempre destacou a importância da dialogicidade porque o diálogo entre educador e educando é o aspecto fundamental para a

problematização de situações reais vividas" (SANCEVERINO, 2016, p. 472).

Para os filósofos russos do chamado Círculo de Bakhtin, o diálogo é uma categoria de compreensão imprescindível para a vida, já que "A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos" (BAKHTIN, 2020, p. 348). Por essa perspectiva, o homem só se torna humano socialmente, à medida que vai estabelecendo relações com o mundo e com os outros humanos por meio da linguagem. Esse nascimento social se constrói pela alteridade, na convivência com os outros todos, participantes do percurso do homem: família, amigos, colegas de trabalho, colegas de escola, professores e todos os outros, sejam afetos ou não. Esse outro não é necessariamente o outro físico, mas o outro com quem interage por meio de uma obra literária, de uma pintura, de uma música, de uma escultura, etc. Assim, dialogar com o outro pressupõe uma interação que não é superficial, mas uma relação que exige fala e também escuta, ou seja, a pessoa que fala é tão importante quanto quem ouve porque as palavras de um se sustentam nas palavras do outro e criam um novo enunciado, singular. A pessoa que ouve tem o direito da contrapalavra e quem fala tem o direito da réplica em um movimento de alternância de vozes e de respeito pelas ideias do outro.

Freire, ao procurar superar a concepção bancária da educação – esta pautada no currículo tradicional compreende que os alunos são vazios, que nada têm a dialogar, o que faz a educação ser protagonizada apenas pelo professor, único possuidor de conhecimento – com a formulação de uma educação cuja base é libertadora, fundamenta seus pensamentos na teoria da ação dialógica que

> [...] exige que os homens e as mulheres estejam engajados na luta para alcançar a libertação, em um processo incessante de conquista que se dá na comunhão com os outros, o qual resulta de uma conscientização em que os homens e as mulheres (crianças, jovens e adultos) compreendem a sua vocação ontológica e histórica de *ser mais* (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 50).

O pensamento freireano de educação promulga desenvolver a consciência crítica das pessoas, as quais devem ser capazes de compreender o seu entorno e buscar soluções para a realidade social vivida. Desse modo, alunos e professores são protagonistas que, juntos, constroem o conhecimento de forma crítica a partir da problematização da realidade. Assim,

> [...] é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p. 39).

Por essa perspectiva, somente é possível que o homem se transforme em sujeito a partir das relações com outros sujeitos em um movimento recíproco de alteridade, tendo o diálogo como premissa. Para Freire, o diálogo "Como atitude e prática pedagógica, requer reciprocidade na atitude de fala e escuta e tem como fundamento o amor, a tolerância, a humildade e a esperança" (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 50). Ao aproximar o pensamento freireano do bakhtiniano no que concerne à importância da escuta, enfatizamos que o sujeito fala para ser compreendido pelo sujeito que escuta, o qual também tem a consciência de que possui os mesmos direitos de fala. Isso abre caminhos para as diferenças e para a diversidade cultural e promove

a construção da identidade da pessoa pela alteridade possibilitada pela alternância das vozes dos sujeitos.

A partir dessas considerações em que a teoria dialógica é considerada como categoria necessária para o processo humanitário, é justamente nessa seara que nos propomos, no presente capítulo, a construir um caminho em direção a uma educação humanizadora, trazendo as possíveis contribuições de algumas categorias de compreensão bakhtinianas como dialogia e alteridade, bem como ato responsável, para a prática pedagógica no contexto da EJA, objetivando fundamentar a ideia de que a dialogia contribui para relações recíprocas de respeito, tolerância e igualdade aos direitos humanos ao possibilitar o processo de alteridade e o desenvolvimento intelectual de pessoas, no caso de jovens e adultos, conscientes de sua condição social, por conseguinte, sujeitos responsáveis e transformadores dessa realidade excludente e comprometidos socialmente com os outros, uma vez que

> A educação deve levar em conta tanto a vocação ontológica do homem (vocação de ser sujeito) quanto às condições nas quais ele vive (contexto). Quanto mais o homem reflete sobre sua realidade, sobre sua própria condição concreta, mais se torna consciente, comprometido com a mudança dessa realidade (MIGUEL, 2006, p. 266).

1 Diálogos com a Temática: outras vozes e olhares

Para situar a presente pesquisa no campo científico, a metodologia utilizada foi ancorada na Revisão da Literatura produzida a respeito das contribuições dialógicas na perspectiva bakhtiniana para as práticas pedagógicas na EJA nos últimos cinco anos com a intenção de conhecer e dialogar com essas produções já desenvolvidas sobre a temática. Com essa finalidade, realizamos a busca de trabalhos

localizados e disponíveis nos bancos de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir dos descritores *EJA and Dialogia and Bakhtin,* os resultados encontrados foram muitos. Porém, ao filtrar pela leitura dos títulos de todos, bem como dos resumos cujo parâmetro foi a combinação desses descritores presentes no corpo dos resumos e nas palavras-chave, selecionamos apenas os que apresentaram relação direta com a temática proposta. Ao constatar o pequeno número de textos, reforçamos a ideia da relevância desse estudo. No quadro seguinte, relacionamos as pesquisas localizadas:

Autores	**Título**	**Tipo Programa Instituição**	**Ano**
Descritores: ***EJA and Dialogia and Bakhtin***			
ALVES, Camila Moreira	Saberes experienciais e suas contribuições para a atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA	Mestrado Educação UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)	2018
MANFRIM, Rita de Cássia Bento	Vozes sociais que emergem no contexto da EJA I: uma análise das concepções de leitura presentes nos enunciados dos alunos em fase de alfabetização	Mestrado Educação USF (Universidade São Francisco)	2018
CAVEQUIA, Sabrina Maria de Amorim	A Leitura Dialógica na EJA: contribuições de Bakhtin para a Tertúlia Literária Dialógica	Doutorado Educação UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos)	2016

Após a leitura integral de cada uma dessas pesquisas, elencamos as principais contribuições de cada uma procurando cotejar e dialogar uma com as outras à luz do referencial teórico de Bakhtin.

Alves (2018), em sua pesquisa de Mestrado, dialogou com quatro professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA em duas escolas de um município da Bahia, e, por meio da análise das narrativas autobiográficas orais dessas profissionais, concluiu que os saberes experienciais contribuem de muitas formas com o trabalho docente nessa modalidade de ensino. Utilizou os pressupostos dialógicos da perspectiva bakhtiniana para compreender o protagonismo das professoras em relação às suas vivências formativas a partir de suas óticas e como essas experiências influenciaram de forma positiva ao exercer o ato responsável de cada uma na atuação docente.

A pesquisadora trouxe várias contribuições acadêmicas, sobretudo relacionada à formação inicial de profissionais que atuam na EJA, os quais, em sua maioria, não recebem formação específica para lecionar para esse público singular e direcionam suas práticas semelhantemente ao que é oferecido às crianças. Nesse sentido, torna-se "imprescindível que o professor da EJA tenha a qualificação adequada, uma vez que para ensinar jovens e adultos exige saberes, competências, habilidades e, acima de tudo, compromisso de profissionais capacitados para tal" (ALVES, 2018, p. 86). No entanto, a principal contribuição para a temática presente diz respeito a evidenciar o diálogo como uma ação fundamental para a prática pedagógica. Um diálogo vivo entre os interlocutores em que um não apaga a voz do outro, pelo contrário, que considere as ideias de todos enriquecendo as relações entre os envolvidos e promovendo o desenvolvimento pessoal e social de cada um.

Manfrim (2018), em sua Dissertação de Mestrado, incumbiu-se de compreender as percepções que cinco alunos da EJA I da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC), região de Campinas,

têm em relação à escola, à leitura e à escrita e como essas representações influenciaram na construção de suas singularidades. A partir de entrevista, a pesquisadora, também professora alfabetizadora da turma em questão, ouviu os participantes e analisou os seus enunciados na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski, e da Teoria enunciativa, de Bakhtin. Como resultados, concluiu que "a escola tem papel fundamental e precisa se tornar um espaço de transformação. Para isso, é necessário promover a interação, o diálogo, respeitar a compreensão responsiva ativa, isto é, dar voz e vez a esses sujeitos que tanto foram excluídos no processo sócio-histórico" (MANFRIM, 2018, p. 91).

O aluno que pode exercer a compreensão responsiva ativa, defendida por Bakhtin (2020), deve ser visto como ser expressivo e falante, ou seja, que pensa e dialoga com seus pares. Nesse processo de interação dialógica, o aluno fala de seu lugar social e compreende que também é produtor de saber e de cultura e possui direitos sociais. Ao protagonizar o seu processo escolar, o aluno não é um ser passivo inserido no mundo letrado sem a consciência do poder desse ingresso, ao contrário, é um sujeito que compreende o seu papel social no mundo, o seu poder de transformar e banir a exclusão social. Nesse horizonte, Manfrim (2018, p. 35) nos lembra que, "de acordo com Freire (2005), o diálogo é uma condição para a existência do ser humano e apenas o diálogo permite a conquista da liberdade".

Cavequia (2016), em sua pesquisa de Doutorado, encarregou-se de investigar como a leitura dialógica realizada em situações de Tertúlia Literária Dialógica pode contribuir para a formação crítica dos alunos do 9º ano da EJA. Para isso, participou de encontros de dialogia a fim de acompanhar cinco alunos dessa modalidade educativa de uma escola na periferia do município de São Carlos. Os enunciados produzidos por cada estudante – sujeitos da pesquisa – foram analisados à luz da teoria

bakhtiniana que referenda que todos os nossos enunciados são carregados de ideologias que formam nossos pensamentos, nossos valores, nossas ideias e nossas visões de mundo e são construídos no decorrer da nossa vida com base nas relações sociais que estabelecemos com todos os outros desde o nosso nascimento social. Assim, somos constituídos por todas as vozes sociais que fizeram/fazem parte do nosso círculo de convivência. A pesquisadora esclarece:

> As Tertúlias Literárias Dialógicas chegaram até a Verneda[29] no final dos anos 70, sendo uma das primeiras atividades realizadas na escola e uma das mais frequentadas desde a fundação da unidade escolar, como atestam os pesquisadores no assunto. Segundo Flecha (1997, p.17-18), para acontecer uma sessão de Tertúlia Literária Dialógica as pessoas se encontram semanalmente para refletir sobre parte de um livro da literatura universal previamente lida e discutida com familiares e amigos. Nesses encontros constitui-se um diálogo igualitário em que, por meio de argumentos válidos, todos debatem sobre a obra e acrescentam conhecimentos diversificados, provenientes de suas experiências de vida e saberes escolarizados ou não.
>
> Nas atividades de Tertúlia Literária Dialógica temos ainda o papel do moderador ou moderadora: a pessoa responsável por organizar as falas e garantir o respeito aos princípios da aprendizagem dialógica e do diálogo igualitário. O indivíduo que faz a mediação deve dar prioridade de fala às pessoas que vivem processos de exclusão social: mulheres, negros, grupos minoritários, pessoas com menos escolaridade, etc. para que todos participem de forma igualitária, já que socialmente as desigualdades sociais levam ao

[29] A Tertúlia Literária Dialógica nasceu na primeira Comunidade de Aprendizagem, a Escola de Pessoas Adultas La Verneda de Saint Martí, localizada na cidade de Barcelona, na Espanha. As Comunidades de Aprendizagem são entendidas como um programa socioeducativo resultado de pesquisas desenvolvidas pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, cujas pesquisas incidem sobre a igualdade nas práticas sociais e inovações nos processos educativos, visando à superação do fracasso escolar e da exclusão social (CAVEQUIA, 2016, p. 45).

> silenciamento as pessoas de menos prestígio. O moderador também tem um papel fundamental para que os participantes tenham acesso à dimensão instrumental que a Tertúlia proporciona (CAVEQUIA, 2016, p. 50-51).

Sendo as Tertúlias Dialógicas gratuitas e abertas a todos, não existe impedimento social ou cultural, o que promove o encontro entre pessoas de diferentes origens, idades, graus de escolaridade e outros, com as obras da literatura clássica por meio do diálogo e, sobretudo, essas ações não excluem nem silenciam os mais negligenciados socialmente.

> Nesse processo, todas as pessoas podem expressar suas ideias e seus sentimentos com relação à obra lida. Incentivados a se posicionar e a argumentar segundo a leitura que fizeram e partindo de suas experiências de vida, cultural, escolar etc., os participantes da Tertúlia interpretam coletivamente o texto, dando sentidos a ele e chegando a consensos sobre seus significados. Dialogicamente, explicam a obra sem considerar que apenas o professor é capaz de fazê-lo e não deixam de se posicionar por vergonha ou por estarem ainda incluídos numa posição social menos prestigiada. Assim, as possibilidades de ensinar e aprender se redimensionam e todos compartilham saberes (CAVEQUIA, 2016, p. 52).

Por essa perspectiva, as Tertúlias demonstram que as pessoas mais desprestigiadas socialmente, como os alunos da EJA, podem participar desses momentos compartilhando a sua cultura popular, o seu saber não-escolarizado, e, ao participarem do diálogo de igual para igual, têm a oportunidade do acesso à literatura e, por meio dela, pelo ingresso na cultura letrada, de vivenciarem uma transformação pessoal e cultural. Isso é possível porque o leitor lê, não porque reproduz os sentidos que estão dados nos enunciados literários pelo autor, mas porque atribui sentidos ao escrito a partir de suas experiências, de suas vivências, dos

seus conhecimentos de mundo, nesse sentido, ler a palavra é levar para ela o que já se sabe do mundo e, nessa interação, ampliar as suas visões com o que de novo o escrito literário e os diálogos a respeito dele oportunizam. Assim, qualquer pessoa pode ser um leitor literário, desde que tenha acesso à obra literária e direcionamento apropriado, independentemente de posição social.

A pesquisadora, com o olhar atento aos enunciados dos alunos que circulavam durante as discussões das obras, e, fundamentando-se na filosofia da linguagem, observou a complexidade da situação dialógica ao desvendar as ideologias presentes e constatou a necessidade de ações educativas visando à melhoria na qualidade pedagógica das práticas de leitura com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos porque "é dever da escola oferecer práticas de ensino e aprendizagem de qualidade e que estejam atentas às necessidades formativas dos educandos, àquilo que eles precisam para se mover socialmente sem opressões" (CAVEQUIA, 2016, p. 215).

As três pesquisas dialogam no sentido de cada pesquisadora ter ido a campo ouvir as pessoas envolvidas diretamente com a EJA – professoras e educandos – para compreender como os processos educativos desenvolvidos atualmente contribuem para reforçar as desigualdades sociais ou para a transformar a realidade. No que concerne aos educandos, ainda que seja um número pequeno de colaboradores da pesquisa, esse público revela "vozes e olhares que ecoam e se entrecruzam com a história da Educação de Jovens e Adultos de tantos sujeitos do Brasil" (MANFRIM, 2018, p. 93), ou seja, embora o caminho percorrido por cada pessoa participante seja singular, em todas as trajetórias se observam fios comuns interconectados. São pessoas que deixaram seus lugares de origem porque foram privados do acesso ao saber formal por necessidades de sobrevivência, muitos ingressando no mercado de trabalho antes mesmo de conhecerem de fato a escola.

Alijados assim da cultura letrada retornaram para a escola, após muitos anos à margem social, devido à imposição da própria vida que lhes foi implacável cobrando-lhes o ingresso no universo letrado para entrada ou permanência digna no mercado de trabalho ou de participação social na esperança de condições melhores de vida.

Embora tenham sido localizadas poucas pesquisas destinadas a enfatizar a importância e a necessidade de promover uma educação voltada ao diálogo na EJA, esses estudos trouxeram grandes contribuições, como as já apontadas, e confirmaram nossa defesa em prol de uma educação que oportunize que os educandos tragam para a sala de aula as suas palavras carregadas de vivências de exclusão e, junto com elas, as suas necessidades e inconformidades sociais para terem a oportunidade de transformar a sua realidade e a de seus próximos. Nesse viés, passamos a discorrer um pouco sobre o que concebemos por dialogia, alteridade e ato responsável e como essas categorias de compreensão bakhtinianas podem ser consideradas como essenciais para a humanização.

2 Dialogia

> O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos mas também com seu destino, com toda a sua individualidade. (BAKHTIN).

A Educação no Brasil, como processo civilizatório no século XIX, era parte de intensas discussões acerca da necessidade da escolarização da população, sobretudo das chamadas “classes inferiores da sociedade” (FARIA FILHO, 2020 p. 136), ou seja, brancos pobres, negros, índios, mulheres, trabalhadores rurais, moradores da periferia, desempregados, pessoas com necessidades educacionais especiais, a fim

de ter uma escola que fosse para todos. Ainda que tenham se passado dois séculos, essa discussão parece atual, pois, ainda se luta por uma escola para todos, todavia, que ainda abarca poucos, e é nessa fatia que encontramos o aluno que frequenta a EJA e toda sua especificidade.

Diante de dificuldades e fracassos escolares, jovens e adultos – para os quais foi negado o direito à Educação por alguma necessidade durante a infância e/ou a adolescência – retornam à escola ou chegam a ela pela primeira vez depois de anos marginalizados e, permeados por suas histórias de vida e por suas formas de linguagem marcadas por história de exclusão, buscam humanizar-se por meio de saberes formais, a fim de galgarem um "vir a ser" ou um "devir" para melhorarem suas condições de vida na sociedade. Assim, pensamos ser parte fundamental para o acolhimento e a permanência desses alunos na escola, a fim de evitar a desistência ou o fracasso escolar, a aproximação dos saberes escolarizados com a realidade desses alunos e, nesse contexto, remetemos ao diálogo como ação essencial para esse encontro/reencontro com a escolaridade.

É convencionado que a palavra é a base do diálogo e de qualquer interação dialógica. Entretanto, essa palavra não é vazia, oca, longe disso, é carregada de muitos sentidos de seu locutor que, quando a expressa em forma de enunciado, de evento único pronunciado, traz também os seus pensamentos, a sua ideologia, os seus valores e, ao encontrar com a palavra do seu interlocutor, também apinhada de sentimentos, ideias e axiologia, concebe uma nova palavra e novos sentidos nessa interação dialógica, constituindo assim a sua subjetividade/singularidade em alteridade.

Segundo GEGe (2009, p. 31), a partir dos estudos bakhtinianos, afirma que "O diálogo real entre dois falantes é constituído por ao menos dois enunciados plenos e acabados, e se constitui na forma mais simples e clássica da comunicação discursiva". Em outras palavras, para

o diálogo ocorrer é necessário que haja a interação de, no mínimo, duas consciências que alternem suas vozes em um movimento de circulação de palavras e contrapalavras porque todo enunciado parte de alguém e é dirigido a outro alguém de quem espera respostas. Desse modo, ao enunciar devo considerar o outro para quem falo esperando a reação dele porque, se não houver afetamento (seja concordância ou não) do outro, não há diálogo.

Quando alguém nos traz a sua realidade e a sua vivência única a partir de sua tradição cultural e oral, do seu conhecimento e das suas formas de linguagem, sem restrições e sem barreiras sociais, faz com que nos aproximemos de maneira límpida sem configurar a invasão cultural (FREIRE, 1985) de nenhuma das partes. O diálogo tem a função de nos propiciar trocas, é por meio dele que conhecemos, concordamos, discordamos, supomos, expressamos, posicionamo-nos no mundo, questionamos e respondemos em um processo dialógico. Como já mencionamos, agora reforçamos e questionamos: se a vida é dialógica por natureza (BAKHTIN, 2020), então como a vida pode estar fora da sala de aula? Como a vida fonte de diálogo pode estar fora da escola? Como a Educação pode não ser dialógica?

Vivenciar o diálogo em sua plenitude como fio condutor de todo o processo de ensino e de aprendizado é trazer a vida para dentro da escola, pois, quando o aluno tem a oportunidade de expressar as vivências que fazem parte de sua história de vida, a sua cultura e o seu saber, o diálogo passa a ter sentido e dar sentido ao projeto de dizer de todos, alunos e professor. Os jovens e adultos chegam às escolas com suas bagagens de vida, dentro de um tempo social e histórico, em que muitos já vivenciam o trabalho e a dificuldade para sobreviver em uma sociedade letrada onde os saberes elaborados impõem inúmeras condições e tornam-se obstáculos para se humanizarem.

Dessa maneira, "Para Bakhtin, o homem constrói sua existência dentro das condições socioeconômicas objetivas de uma sociedade. Somente como membro de um grupo social, de uma classe social é que o indivíduo ascende a uma *realidade* histórica e a uma produtividade *cultural* (GEGe, 2009, p. 27, grifos do autor). Nesse sentido, a escola, por sua vez, tem o papel de humanizar, ao promover o nascimento social do aluno por meio da cultura. No entanto, a escola com suas "grades", metafóricas ou não, por meio de seu currículo e conteúdo, tem aprisionado o "ser aluno" em um processo monológico entre consciências do eu, "coisificando" o humano ao segregar, excluir e distanciar cada vez mais o aluno da cultura letrada.

É preciso que a escola, sobretudo de jovens e adultos, passe a ser libertadora em gestos, linguagens, ideologias, ética, estética, na vida e para a vida, que seja um espaço que acolha, estimule, promova, ressignifique, potencialize, crie, pense, repense, possibilite, que seja um espaço que eduque e humanize, assim deve ser a escola, porém ela não é feita somente de alunos, mas também de professores e, nessa relação, é que podemos legitimar esse espaço.

Como bem nos lembra Freire (1996, p. 23) "Não há docência sem discência", as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro", ou seja, a identidade de cada um é estabelecida na relação de alteridade que o aluno tem com o professor, porque quem legitima o "ser professor" é o aluno e vice-versa, portanto, a figura do professor, assim como a do aluno, torna o protagonismo e, é nessa relação que abordamos o diálogo em um processo dialógico, que por meio da "palavra, como todo signo ideológico, não só reflete a realidade, mas também a refrata na comunicação social viva, na interação discursiva viva" (VOLÓCHINOV, 2019, p. 320) atribuindo sentidos em meio a

muitas outras vozes que se entrelaçam em enunciados reais de vida e valorizando a e enriquecendo cultura de cada um.

3 Alteridade

> Ser único é ser constituído pelos outros e através dos outros, apesar de mim (BAKHTIN).

Como já discutimos, o outro tem um papel fundamental na nossa constituição como sujeitos, como humanos. A nossa identidade é construída e transformada a partir das relações sociais por meio da linguagem em um processo de alteridade. “A *alteridade* marca o humano, pois o outro é imprescindível para sua constituição” (GEGe, 2009, p. 29, grifos do autor). O outro me constitui, me incompleta e por meio do diálogo em um processo dialógico vou constituindo meus pontos de vista, meus valores, minha cultura, tudo pautado no social, no que me deram desde o meu nascimento. A alteridade na relação “outro-eu” e “eu-outro” contribui para a formação de duas consciências do eu, mesmo que este eu procure sempre uma completude e um acabamento por meio da identidade e de um discurso monológico, é somente em dialogia e na incompletude do eu é que nos constituímos enquanto seres únicos, porque o “outro é quem me busca para me incompletar, para instabilizar, e desse modo garantir minha existência” (GEGe, 2012, p. 13).

Dessa forma, o conceito de alteridade em Bakhtin pode contribuir para o posicionamento do educador, na medida em que ele não será considerado um mero “transmissor” de conhecimento. Por outro lado, educador e educando, participam ativamente do processo de construção do conhecimento, utilizando-se das trocas dialógicas que, por sua vez, são sustentadas pela escuta. Nessa tessitura entre o outro e

o eu, o eu e o outro, trazemos a palavra como ponte para alargarmos as nossas consciências:

> A palavra, por sua característica de 'ubiquidade social', penetra em todas as relações e nestas se banham a cada vez. Desta forma, *"as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.* [...]" (GEGE, 2010, p. 99, grifos do autor).

Assim, a palavra, que permeia o diálogo entre o aluno e o professor, que tem seu nascimento e sua sustentação nas relações sociais, deve exprimir enunciados da vida, da arte, da pesquisa, das ideologias, das humanidades, dos saberes elaborados, a fim de que o aluno se emancipe como ser social, político, histórico e cultural na sociedade porque "É pela palavra que podemos compreender a cultura, que podemos compreender o outro, ao considerar que ela como signo ideológico tem a faculdade de completar qualquer espécie de posto ideológico: artístico, científico, ético, religioso" (PAJEÚ, 2014, p. 131). As relações dialógicas que têm como base as condições de vida social e as palavras como ponte, ao refletirem e refratarem diferentes horizontes sociais dentro de um tempo e espaço, vão transformando nossa consciência e nos formando enquanto sujeitos únicos, em um evento único, mas que compõe um coletivo de valores, de ética e respeito para com o outro e com a humanidade.

É necessário que, entre os falantes/interlocutores, cada um escute por sua vez, não uma escuta do ato de ouvir propriamente dito, mas uma escuta que compreenda, que acolha, que suscite réplicas e provoque outras. "Isso decorre da natureza da palavra, que sempre quer ser *ouvida*, sempre procura uma compreensão responsiva e não se detém na compreensão imediata mas abre caminho sempre mais e mais à frente (de forma ilimitada)" (BAKHTIN, 2020, p. 333, grifos do autor). Essa

escuta é sobretudo função do professor das salas de EJA, como alguém que participa do diálogo, onde a escuta que também faz parte de um processo dialógico, como aquele que compreende o contexto de vida do aluno, seu lugar de fala, seus projetos de dizeres, refletindo e colocando em prática possíveis percursos metodológicos em um ensino que privilegie a humanização.

Com isso, é preciso que o professor se encharque no diálogo posicionando-se como um "eu" que escuta e constitua, por meio de palavras outras, suas percepções diante do grupo para quem direciona os seus enunciados sempre respeitando o horizonte social de cada aluno, a fim de que o outro (estudante) possa escutá-lo também, trazendo suas réplicas diante da palavra carregada axiologicamente, assim como Bakhtin diz:

> Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está ao par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (BAKHTIN, 2020, p. 302).

Em face do exposto, o professor tem um papel fundamental na relação, pois coloca-se no lugar daquele que escuta, de uma compreensão responsiva ativa, uma escuta que venha acompanhada de uma réplica ou uma contrapalavra que só ele na condição de professor, de seu lugar único, da sua posição social, pode proferir ao seu aluno, a fim de mergulhar em um diálogo onde a vida esteja posta e viva, onde o aluno possa se constituir, nessa relação de alteridade, como sujeito humanizado ao compreender que a sua realidade social, por não estar

dada, petrificada, determinada historicamente, pode e deve ser modificada.

4 Ato Responsável

> E tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real. Eu existo no mundo da realidade inelutável, não naquele da possibilidade fortuita (BAKHTIN).

Para Bakhtin, devemos reconhecer nossos atos e assumi-los no nosso interior, somente após reconhecê-los como nossa obrigação, eles se tornam atos responsáveis. “Não é o conteúdo da minha obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação” (BAKHTIN, 2017. p. 94). No contexto da EJA, o educador é um sujeito que, a partir das suas vivências sociais, construiu a sua singularidade, o seu lugar único e insubstituível no mundo. Assim, do lugar que ocupa, somente ele pode dizer e fazer o que nenhuma outra pessoa pode em seu lugar. “Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória (BAKHTIN, 2017, p. 96). E o fato de ser único e responsável pelo seu ato no existir, ele (educador) não pode deixar de agir no âmbito do seu dever.

> O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do *meu não-álibi no existir* que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado. É apenas o não-álibi no existir que

> transforma a possibilidade vazia em ato responsável real (através da referência emotivo-volitiva a mim como aquele que é ativo). É o fato vivo de um ato primordial ao ato responsável, e a criá-lo, juntamente com seu peso real e sua obrigatoriedade; ele é o fundamento da vida como ato, porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade (BAKHTIN, 2017, p. 99, grifos do autor).

Ao cumprir a sua função docente, o educador da EJA precisa enfrentar diferentes situações diárias nas quais surgem os desafios exigidos pelas especificidades dessa modalidade. Desse modo, necessita mobilizar o seu conhecimento e os seus saberes visando construir habilidades e competências específicas para alcançar objetivos do processo de ensino e de aprendizagem. Quando o currículo que orienta as suas ações educativas não condiz com a realidade do seu aluno – que, por sua vez, também é único e singular – e funciona mais como um silenciador de vozes ou, não raro, como um instrumento que despeja conteúdos socialmente irrelevantes que não provocarão a mobilização de conhecimentos em determinadas situações e não auxiliarão no desenvolvimento da consciência crítica, o docente deve assumir o seu papel, o seu ato responsável, de garantir que o seu outro, o seu aluno, possa ter a chance de se desenvolver integralmente, de forma a também reconhecer os seus atos aprendendo a ser responsáveis por eles.

Miguel (2006, p. 263) afirma que "não há forma neutra de realizar esse trabalho, porque a própria identificação das competências supõe opções teóricas e ideológicas e, portanto, certa arbitrariedade nas representações do trabalhador-professor em suas múltiplas facetas". Sendo assim, o professor deve assumir o seu papel social e político. Para isso, tem duas alternativas: a de reprodutor dos interesses dos setores dominantes da sociedade e contribuir assim para a alienação ou realizar uma pedagogia vinculada às atividades humanas e, por conseguinte, à

libertação necessária à construção de sujeitos singulares e conscientes de sua atuação no mundo.

Defendemos que o educador da EJA deve assumir o seu ato responsável coerente com uma ação transformadora direcionada à mudança da realidade da Educação de Jovens e Adultos e concordamos com Miguel (2006) ao considerar que esse profissional, na sua atuação emotiva-volitiva, a partir de sua singularidade no seu existir, deve se preocupar com quatro questões essenciais para as quais deve procurar soluções: A quem ensinar? O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar?

A nosso ver, são pontos que exigem especialização e posicionamento do docente e devem ser norteadores da ação dele com vistas a construir uma educação humanizadora que integra saber escolar, saber aplicado e saber cotidiano ao considerar que cada aluno é um ser único que possui uma história de vida e tem desejos, anseios e necessidades de ser inserido, não de forma meramente técnica, instrumental e alienante, mas de modo humanizador no mundo da cultura letrada. De acordo com Bakhtin:

> O existir, isolado do centro emotivo-volitivo único da responsabilidade, é somente um esboço ou um rascunho, uma variante possível, não reconhecida, do existir singular; somente através da participação responsável do ato singular pode-se sair das infinitas variantes do rascunho e reescrever a própria vida, de uma vez por todas, na forma de uma versão definitiva (BAKHTIN, 2017, p. 102).

Para o autor, viver é agir e reagir, afetar e ser afetado. É tomar posição axiologicamente em cada situação porque, de maneira oposta, não é viver em sua plenitude, é apenas rascunhar, é ter desculpa para existir e ser indiferente à realidade em que vive. Nesse modo de pensar,

o educador deve fazer uso da sua palavra no seu existir e afetar o outro – o aluno – que deve reagir responsiva e responsavelmente compreendendo o seu entorno criticamente e percebendo-se como sujeito produtor de cultura, de saberes, e que pode mudar a sua realidade circundante repleta de injustiças sociais e cada vez mais excludente. Nesse processo em que educador e aluno se percebem como autores da própria vida, constituem-se mutuamente em alteridade (BAKHTIN, 2020) e educam-se em comunhão (FREIRE, 1996).

Construção de Novos Caminhos: considerações

Na introdução, trouxemos alguns aspectos que inviabilizam o ensino na Educação de Jovens e Adultos, tais como: a desconsideração das especificidades dessa modalidade de Educação que atende um público singular e demanda novas exigências do professor; o papel do Estado que, além de não garantir que esse alunado esteja presente na escola, não oferece condições de permanência e sucesso escolar; a necessidade de uma nova concepção de processo de formação do docente com vistas ao processo de humanização. Com a intenção de construir um caminho em direção a uma educação humanizadora fundamentada no processo dialógico entre educador e educandos, propusemo-nos a buscar sentidos a partir das pesquisas que já foram desenvolvidas a esse respeito e a cotejar textos com base no referencial teórico de Bakhtin procurando relacionar ideias entre algumas categorias de compreensão pensadas por esse e outros filósofos russos.

À procura do diálogo entre as poucas pesquisas encontradas, reforçamos o nosso pensamento de que o processo de humanização, tão desejada por nós nos programas educativos na EJA, só pode ser alcançada ao envolver os sujeitos em constante e profícuo diálogo, o que sustenta o processo de alteridade e promove a singularidade. Ao ter

consciência de sua singularidade, constituída a partir das relações estabelecidas com todos os outros, a pessoa é convocada interiormente a agir de forma responsável. Desde esse momento, não tem álibi no seu existir, não há desculpas para não agir e reagir ao contexto da vida.

Destacamos que as práticas professorais devem ser sustentadas pelo diálogo realizado entre educador e educandos, no qual deve primar o respeito mútuo, e, por meio do qual, o educador tem acesso à realidade vivenciada por seu alunado e, ao reconhecer os seus saberes populares, as suas formas de linguagem, as suas palavras vívidas de axiologia, tem a oportunidade de identificar as ideologias cristalizadas e promulgadas pelos setores dominantes da sociedade que alienam e impedem um olhar crítico e consciente da realidade, e de agir responsavelmente a fim de ensiná-los a questionar, a refletir e perceber essas incongruências, principalmente nos enunciados políticos.

Como todo enunciado é carregado por ideologias, é necessário que todos possamos ter a oportunidade de tomar conhecimento disso e possamos fazer escolhas responsáveis. Portanto, compreendemos que o ingresso participativo e responsável no mundo da cultura letrada torna os alunos mais críticos diante do mundo e que precisamos do Outro para a constituição da nossa singularidade/subjetividade em processo de alteridade. Por fim, concluímos que os processos educativos nos quais envolve a dialogia, a alteridade e o ato responsável contribuem para formação humanizadora e emancipadora das pessoas na busca da construção de uma sociedade com menos desigualdades sociais.

Referências

ALVES, Camila Moreira. **Saberes experienciais e suas contribuições para a atuação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA**. 20/02/2018. 181 f. Mestrado em Educação. Instituição de

Ensino: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In*: **Revista Alfabetização e Cidadania**. Nº. 11, abril de 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável.** 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

CAVEQUIA, Sabrina Maria de Amorim. **A Leitura Dialógica na EJA:** contribuições de Bakhtin para a Tertúlia Literária Dialógica. 08/11/2016. 263 f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução Elementar no Século XIX. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

FREIRE. Paulo. **Extensão ou comunicação?** Editora Paz e Terra. São Paulo, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e Contrapalavras:** glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009 (vol. I).

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e Contrapalavras:** conversando sobre os trabalhos de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 (vol. II).

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCAR (org.). **A Escuta Como Lugar do Diálogo**: Alargando os Limites da Identidade. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

MANFRIM, Rita de Cassia Bento. **Vozes sociais que emergem no contexto da EJAI:** uma análise das concepções de leitura presentes nos enunciados dos alunos em fase de alfabetização. 31/01/2018. 105 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade São Francisco, Itatiba.

MELLO, Roseli Rodrigues de. A aprendizagem dialógica na educação de pessoas jovens e adultas: articulando investigação, formação e ação social para a transformação. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores**: artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo, Editora Unesp, 2006, p. 267-290.

MENEZES, Marilia Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *In:* **Pro-posições.** V. 25, N. 3 (75), p. 45-62, set. 2014.

MIGUEL, José Carlos. Tendências emergentes na formação do educador de jovens e adultos: especificidade e profissionalização. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores**: artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo, Editora Unesp, 2006, p. 257 – 268.

PAJEÚ, Hélio Márcio. A palavra é a ponte para se compreender a cultura pela alterid*ade*. *In*: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). **Palavras e Contrapalavras:** constituindo o sujeito em alter-ação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014 (vol.VI). p.127-137.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21. n. 65. abr.-jun. 2016, p. 455-475.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019.

O Percurso do Diálogo na EJA: aproximações entre freire e Bakhtin

Natália Morato Mesquita Sabella[30]
Becky Henriette Gonçalves Milano[31]

Introdução

Acreditando no caráter inclusivo e libertador da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e concebendo o diálogo como ferramenta para que assim o seja, julgamos necessário aproximar conceitos de autores que trabalhem a partir desta concepção considerando que a ação docente se faz essencial no processo de libertação (SILVA, 2012).

Sendo assim, o presente texto busca realizar aproximações dos discursos de Paulo Freire e Bakhtin que, embora tenham ganhado destaque em ramos da ciência, suas vozes ultrapassam tais limites e assim podemos dialogar com a Educação. (SCORSOLINI-COMIN, 2014).

Além de aproximar conceitos, consideramos importante relatar o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) buscando compreender a necessidade latente de visar práticas que acolham, respeitem e interajam com os educandos. Além da aproximação de conceitos necessários para a EJA, visamos aqui incitar questionamentos

[30] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Câmpus de Marília.
[31] Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

https://doi.org/10.36311/2022. 978-65-5954-310-6.p119-152

que nos impulsionem a melhorar a prática docente pautada numa mudança genuína de concepção.

Destacamos, então, aproximações entre os teóricos em questão no que diz respeito ao diálogo ser constituinte ao sujeito. Aqui não podemos separar o diálogo do posicionamento político, filosófico e ideológico dos sujeitos. Logo, o professor que se propõe práticas discursivas, está comprometido em formar sujeitos democráticos na escola e para além dela. (MARQUES, 2011)

1 Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Para melhor compreensão da importância do diálogo como pilar da Educação de Jovens e Adultos no contexto atual é preciso refletir sobre o histórico da Educação de Jovens e Adultos, enquanto direito social, humano e dívida social.

Ao trilhar a história da educação no contexto nacional, encontram-se fortes indícios do início do analfabetismo, com a dicotomia educacional e aculturação impostas pela Coroa Portuguesa, na figura da ordem religiosa jesuítica. Desde os primeiros anos da colonização, instaurou-se no Brasil a diferenciação e a segregação do direito de acesso à escolarização e permanência, cabendo à população indígena, apenas, uma rudimentar instrução ofertada pela ordem jesuítica que objetivava a dominação cultural, política e religiosa, demonstrando forte ideologia política e nenhum diálogo.

Posteriormente, na história da educação nacional, está a educação dos sujeitos escravizados, que, segundo Fonseca (2002), pode ser dividida em educação dos escravos trazidos da África, que sofriam uma ressocialização – processo conflitante com todas as referências sociais e culturais do sujeito –, e a educação das crianças escravas, nascidas no Brasil, a serem preparadas para receberem as injustiças, fruto

das relações sociais que caracterizavam o mundo escravista. Novamente, é possível constatar a escolarização com objetivo de preparação submissa e produtiva, que buscava infundir no escravo as habilidades necessárias à sua atuação como trabalhador, tornando natural a relação entre dominador e dominado. Neste sentido, as práticas educativas podem ser tomadas como parte do processo de dominação do escravo.

Em 1759, em nome do ideário iluminista, os jesuítas, reconhecidos como os primeiros educadores, em terras brasileiras, com objetivos educacionais de dominação e alienação, são expulsos do Brasil, o que somente agravou e retardou o processo educacional, pois resultou num lapso de 13 anos sem escolas. Os cursos seriados dos jesuítas foram substituídos por *aulas avulsas*, ministradas por professores improvisados, já que as obras dos iluministas continuavam proibidas.

Mesmo com a implementação da Reforma Pombalina e outros marcos legais ao longo do Império, a escolarização continuava privilégio de poucos.

Na República, as grandes contradições internas entre os dominantes e dominados eram mantidas e diante do primeiro censo, realizado em 1872, pela Diretoria Geral de Estatística (DGE), evidenciou-se uma taxa elevadíssima de analfabetismo, entre a população acima dos 5 anos de idade, livres e escravos, com índice de 82%.

Diante da constatação do alto índice de analfabetismo, ocorreu a edição do Decreto do Império nº. 3.029, em 9 de janeiro de 1881, que, embora consonante com a Constituição Imperial outorgada em 1824, contrariava o clamor e as discussões do momento, impedindo o voto aos analfabetos, que representavam quase a totalidade da população brasileira. Além de impedir o voto dos analfabetos, o referido diploma legal exigia também a comprovação de renda líquida anual do eleitor (BRASIL, 1882).

Assim, apenas 1,5% da população brasileira tinha o privilégio do voto, iniciando a distorcida interpretação do analfabetismo como chaga social, mas, sobretudo, com uma "visão ingênua ou astuta, como a manifestação da incapacidade do povo, de sua 'pouca inteligência', de sua proverbial preguiça". (FREIRE, 2006b, p. 15).

A partir da realização do censo de 1872 até o ano de 1890, segundo Ferraro (2009), os índices de analfabetismo permaneceram inalterados, perdurando a faixa de 82% da população brasileira.

Os educadores e órgãos governamentais não conseguiram unificar a política educacional do ensino elementar, tampouco dar continuidade, nos seus próprios estados, às *reformas e remodelações* por eles iniciadas com movimentos de renovação da educação, dentre eles, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, na década de 1930.

Esse fato ocorreu, graças à falta de elasticidade e ao baixo rendimento do sistema escolar e por seu acentuado aspecto de discriminação social. Não houve, também, nesse período, a melhoria do ensino.

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos constituiu-se tema de política educacional, sobretudo, a partir dos anos de 1940. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na efêmera Constituição de 1934. Na década seguinte, porém, começaria a tomar corpo, ante iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios e, sobretudo, direitos à escolarização por camadas da população, até então marginalizadas da escola, como afirmam Di Pierro, Joia e Masagão (1999).

O positivismo e o liberalismo foram capazes de determinar teoria, bem como prática educativa elitista, discriminatória e autoritária, que as condições materiais da sociedade estavam a exigir para a perpetuação dos direitos e privilégios dos grupos dominantes, como afirma Gonçalves (2007).

Longos foram os séculos de reprodução ideológica do analfabetismo e a função de aculturação e dominação exercida pela figura do educador. Neste contexto, cabe citar a promulgação da nova Constituição, datada de 1943, que propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo Governo Getúlio Vargas, determinando, de maneira efetiva, as esferas de competência da União, dos Estados e dos Municípios, em matéria educacional.

Este Plano, segundo Haddad e Di Pierro (2000a), vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação.

Ainda no governo ditatorial de Getúlio Vargas, no final da década de 1940, pôde-se constatar a escolarização de jovens e adultos, firmando-se como problema de política nacional, como indica Haddad e Di Pierro (2000a), em consequência do Plano Nacional de Educação, mas atendendo ainda a fatores políticos, no âmbito das relações internacionais e aos interesses eleitoreiros.

Diante disso, lançaram-se alguns olhares aos adultos ainda não alfabetizados, com intuito de aumentar as bases eleitorais, a serem garantidas com os votos dos educandos influenciados, durante as aulas. Bastava aprender a assinar o próprio nome para que o cidadão pudesse votar no candidato indicado, assumindo, o educador, papel de manipulador político e simbólico, como indica Severino (2001).

Portanto, com o objetivo de angariar votos dos alfabetizandos, e atendendo também às recomendações da I Conferência de Educação de Adultos, convocada pela UNESCO, que marcou e apontou internacionalmente a importância da Educação de Adultos e as possíveis contribuições às necessidades sociais, foi desenvolvido o Plano Nacional de Educação, na década de 1940 (FLECHA, 1990).

Nesse período, foi lançada, no Brasil, a Campanha de Educação de Adultos, que caminhava para a superação do preconceito existente em relação às capacidades cognitivas do adulto analfabeto, com apresentação de material didático específico, mas ainda estava arraigada ao interesse e à ideologia política.

Essa compreensão expressou-se em várias ações e programas governamentais, nas décadas de 1940 e 1950, cabendo destacar aqui a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), em 1942, que possibilitou, em 1947, a implementação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), sob a coordenação do educador Lourenço Filho, iniciada, com grande empenho, mas considerando o analfabeto como dependente. Felizmente, a concepção mudou, ao longo da Campanha, uma vez que não era condizente com a realidade vivenciada, provocando reflexões e novas acepções. Ainda com a mudança na compreensão da função da EJA e da condição do educando, nos idos de 1963, a Campanha foi extinta.

Acresceram-se à CEAA o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, também com o objetivo de combater a chaga social chamada analfabetismo.

Em 1952, iniciou-se a Campanha de Educação Rural, extinta, em 1963, pelo Departamento Nacional de Educação, como aponta Ferraro (2009). Ao longo desse período foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – 1958, conforme lembram Di Pierro, Joia e Masagão (1999).

Apesar da extinção desses programas, segundo Ferraro (2009), índices apontam para o aumento de 48,10% no número de eleitores em 1960, passando de 7,9 milhões de eleitores, nos anos 1950, para 11,7 milhões, na década seguinte.

O grande avanço para a alfabetização de jovens e adultos iniciou-se, nesse período – final da década de 1950 e início da década de 1960

– com inúmeros movimentos sociais voltados à alfabetização e, sobretudo, com reflexão, concepções e práticas inovadoras de alfabetização, passando a considerá-la processo político-pedagógico.

Ao longo da década de 1950, encetou-se forte crítica ao caráter superficial do ensino da Campanha de Educação de Adultos, conforme Gonçalves (2007), que se estendeu pela década de 1960, acompanhada por conferências e apontamentos da UNESCO em relação ao tema. A partir de então, passou-se a buscar esse novo paradigma pedagógico, que teve como referência a proposta pedagógica e política do educador nordestino Paulo Freire, que, em sua teoria, passou a discutir o papel da Educação de Jovens e Adultos, bem como a função e a dimensão política do educador, comprometido e engajado, social e historicamente.

No ano de 1958, durante o governo do Presidente Juscelino Kubitscheck, realizou-se o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, com o objetivo de apresentar soluções para os problemas sociais, dentre eles, sem dúvida, o educacional, além de avaliar a já citada Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA).

Durante o II Congresso, as ideias de Freire, atuante no Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco, ganharam destaque, uma vez expressas no Relatório Preliminar do Estado e no próprio Congresso, como afirma Araújo Freire (2006).

No início do ano de 1960, a essa altura já engajado com os movimentos de educação popular, Freire participou e influenciou a Campanha denominada *De pé no chão também se aprende a ler*, conduzida por Moacyr de Góes, no município de Natal, trazendo, como afirma Góes (1980, p. 126) "mensagens subversivas aos alfabetizandos adultos da Campanha", cuja mensagem nada mais é do que a consciência política e social da democratização dos direitos, em favor das camadas desfavorecidas, a partir de sua realidade.

Em maio desse mesmo ano, um marco crítico e progressista efetivou-se não apenas na EJA, mas na valorização da cultura popular, com vistas à libertação social, econômica, política e cultural de homens e mulheres nordestinos, a constituição do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, tendo Freire como um de seus fundadores, que relata:

> O Movimento de Cultura Popular nasceu da vontade política de Miguel Arraes, então recém-empossado prefeito da cidade do Recife, a que se juntou a vontade igualmente política de um grupo de líderes operários, de artistas e de intelectuais outros. Fiz parte deste grupo, que ele convidou para uma reunião em seu gabinete e na qual falou de seu sonho. O de fazer possível a existência de órgão ou serviço de natureza pedagógica, movido pelo gosto democrático de trabalhar com as classes populares, e não sobre elas; de trabalhar com elas e não para elas (FREIRE, 2006a, p. 142).

Esse Movimento de Cultura Popular, em dois anos, proporcionou à comunidade 201 escolas, montou 626 turmas para atendimento a 19.646 alunos, segundo Araújo Freire (2006). O MCP não se ateve a medidas escolares, mas preocupou-se também em garantir acesso a bibliotecas, teatros, cinemas e eventos musicais, propiciando um resgate cultural e educativo aos nordestinos, estimulando a curiosidade epistemológica de cada um. Finalmente, eram sujeitos, não apenas de sua aprendizagem, mas de sua própria realidade, compreendida e refletida.

Ferraro (2009) aponta a criação, no ano de 1961, do Método Paulo Freire, no Centro Popular de Cultura (CPC) do Movimento de Cultura Popular (MCP). Cabe pontuar que, ao se falar em Método Paulo Freire, engloba-se a reflexão teoria e prática, a compreensão de mundo e de sujeito, para que não se caia na errônea compreensão de um

simples fazer espontaneísta. Assim, o Método consiste na sistematização de experiências acumuladas por Freire, no campo da educação de adultos, em seu caráter mais popular.

Ainda em decorrência do trabalho no MCP e já como professor da Universidade do Recife, Freire organizou e dirigiu a Campanha de Alfabetização de Angicos, no sertão do Rio Grande do Norte, a convite do então governador Aluízio Alves. À época, o Estado contava com 70% da população adulta em situação de analfabetismo e 10% de semianalfabetos, assinando apenas o nome, como aponta Lyra (1996).

Para o desenrolar da Campanha, Freire contou com o apoio de discentes da Universidade, atuando como monitores, com prévia formação estabelecida e programada por ele próprio, em Recife, antes de partirem para o agreste potiguar. O curso de formação foi estruturado com dez aulas, desenvolvidas pelo Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, o que demonstra a preocupação de Freire com a formação do educador de jovens e adultos.

No município de Angicos, em quarenta horas, foram alfabetizados trezentos adultos, homens e mulheres, com ocupações diversas e idades que variavam de quatorze a setenta anos, mediante utilização do Método Paulo Freire, partindo de dezessete palavras geradoras, obtidas do contexto desses alunos.

Com esse movimento, Freire comprova a possibilidade de educar, crítica e conscientemente, pessoas adultas do sertão nordestino, tarefa que se tornou conhecida como *As Quarenta Horas de Angicos*.

A partir dessa experiência, a concepção teórica de Freire ganhou maior destaque, o que lhe resultou um convite do governo Federal de João Goulart para presidir o Programa Nacional de Alfabetização (PNA). No texto do Decreto de criação – Decreto Federal nº. 53.465, de 21 de janeiro de 1964 – está expressa a opção pela proposta de Freire, uma vez que declara o uso do *Sistema Paulo Freire* para alfabetização de

cerca de cinco milhões de jovens e adultos, no território nacional (BRASIL, 1964).

O Programa, como salienta Araújo Freire (2006), possibilita a constituição de novos eleitores, uma vez que, conforme mencionado, apenas os cidadãos alfabetizados podiam exercer o direito do voto, consequentemente, até aquele momento, configurava privilégio de poucos:

> [...] esses novos eleitores, provenientes das camadas populares, seriam desafiados a se conscientizarem inclusive das injustiças que os/as oprimiam e seriam desafiados/as a sentirem a necessidade de lutar por mudanças, as classes dominantes estiveram, desde o princípio, contra o Programa (FREIRE, 2006, p. 145).

A partir desse movimento, os programas de alfabetização se multiplicaram e o analfabetismo passou a ser encarado como consequência da pobreza, sendo função da educação escolar e do educador, crítico e comprometido, interferir nesse panorama, com vistas à transformação social e construção de uma sociedade menos difícil de amar, como definiu Paulo Freire.

Pela primeira vez, o povo teve voz e vez no cenário nacional, o que muito incomodou a elite brasileira, que, por meio das Forças Armadas, organizou e pôs em prática o Golpe de Estado de 1964, afastando João Goulart do poder, que levou consigo a possibilidade e, sobretudo, o direito dos oprimidos.

Ainda, em abril do ano de 1964, o regime autoritarista editou o Decreto Federal nº. 53.886, revogando o Decreto nº. 53.465, citado anteriormente, cabendo ao novo diploma a implementação do Programa Nacional de Alfabetização.

Por sua proposta progressista e libertária, Freire foi visto como um grande risco à ordem social autoritarista do Regime Militar e, para garantir sua integridade, o educador exilou-se no Chile.

Projeto e objetivo progressistas foram estagnados, no território nacional, pela ditadura do governo militar que, por anos, tentou calar a voz e a vez dos oprimidos e dos educadores progressistas com suas políticas sociais, econômicas, políticas e educacionais.

Após sua instalação, o regime definiu dois objetivos fundamentais. O primeiro buscava universalizar o Ensino Fundamental gratuito, estendendo sua obrigatoriedade dos sete aos quatorze anos de idade. Ao estabelecer a obrigatoriedade, o Estado não se comprometeu, em contrapartida, a garantir escola gratuita a todos. Além de reduzir para 12 anos a idade mínima de ingresso no mercado de trabalho, rompeu com o próprio objetivo estabelecido de universalização do Ensino Fundamental a toda população, afinal:

> No contexto de repressão política e arrocho salarial, a sobrevivência física das classes trabalhadoras só poderia ser assegurada com a entrada de mais forças suplementares – mulheres, crianças e velhos – no mercado de trabalho (FERRARO, 2009, p. 107).

Portanto, vale frisar, o Estado Militar não cumpriu seu objetivo de universalização, uma vez que parte da população trocou, até por questão de necessidade, o direito à escolarização pelo trabalho, inclusive do adolescente que deveria se dedicar aos estudos.

O segundo objetivo do Regime Militar foi a eliminação, no decorrer da década de 1970, do analfabetismo de adolescentes e adultos entre 15 e 35 anos de idade, criando, assim, a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, durante o Governo Costa e Silva.

O responsável pela criação e implementação do MOBRAL foi o tecnocrata Mario Henrique Simonsen, que transferiu a competência de elaboração dos programas de alfabetização do Ministério da Educação para o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), vinculado ao Ministério do Planejamento.

O Regime atribuiu ao MOBRAL, portanto, o feito de ter alfabetizado, entre os anos de 1970 e 1972, 3,5 milhões de adultos e adolescentes, diminuindo o índice de analfabetismo para 26% – antes na casa dos 33% –, números duramente contestados por Ferraro (2009), com base em censos realizados, anos depois. Segundo o autor, o índice apontado pelo Estado Militar de 26% fora atingido, no Brasil, somente, no final da década de 1970, o que demonstra:

> [...] como na área econômica (cálculo dos índices de inflação, correção monetária, reajuste de salários etc.), também no campo educacional começa a ter lugar a manipulação das estatísticas de maior interesse do Regime. Tudo por obra dos tecnocratas do Ministério do Planejamento. (FERRARO, 2009, p. 109).

Os censos de 1970 e 1980 mostraram que o número de analfabetos diminuiu apenas no grupo objetivado pelo MOBRAL, a faixa etária dos 15 aos 35 anos, mas, em contrapartida, aumentou na população dos 7 aos 14 anos, supostamente beneficiários do objetivo primeiro de universalização do Ensino Fundamental e a população acima dos 40 anos, alijada do respaldo do poder público. Assim, explicita Ferraro (2009, p. 117): para o conjunto da população de 7 anos e mais, aos 25,8 milhões de analfabetos existentes em 1970, somaram-se mais 1,3 milhão durante a década de 70.

Ficou, portanto, explícito o descumprimento dos objetivos previamente estabelecidos, sobretudo, com o ideário da democratização e universalização da educação a toda população brasileira.

Implementou-se, assim, o MOBRAL, propiciando o esvaziamento crítico, durante os anos de repressão militar, da escolarização de jovens e adultos e da postura do educador progressista. No entanto, essa visão crítica continuou fortemente desenvolvida em movimentos de base, como os ligados à teologia da libertação, que consiste em movimento da igreja católica que considera o/a homem/mulher e seu encontro com Deus, como um momento histórico, valorizando, portanto, a história, a cultura e a diversidade, bem como a libertação que se manifesta nos diversos momentos do processo histórico. Consequentemente, a teologia da libertação torna-se força geradora de ações que viabilizam uma práxis libertadora, segundo as necessidades advindas das diversas circunstâncias, sob as quais o povo está submetido.

Freire, em 1979, voltou ao Brasil, por força de um mandato de segurança, e retomou suas atividades acadêmicas de professor universitário, inicialmente na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), nesse Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo e, em seguida, passou a dividir seu tempo, exercendo atividade docente, também, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Com o desenrolar do trabalho na universidade, firme em sua proposta progressista e dialógica, Freire foi nomeado, em 1989, Secretário de Educação do município de São Paulo, na gestão da Prefeita Luiza Erundina, sob a égide do Partido dos Trabalhadores, do qual foi um dos fundadores.

Com Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), foram resgatados trabalhos voltados à educação, enfocando jovens e adultos, cujos trabalhos foram mantidos e desenvolvidos por movimentos sociais e religiosos que resistiram à mão

de ferro da Ditadura Militar e à ausência de políticas públicas efetivas de democratização e universalização.

No mesmo ano da posse de Freire, foi criado pela SME o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), destinado à educação popular e pós-alfabetização. A proposta, como não podia deixar de ser, era progressista e buscava na própria comunidade educadores populares que seriam formados, pedagogicamente, e remunerados pela Secretaria. O educador popular voltar-se-ia aos anseios e sonhos da comunidade para alfabetizar o povo. Nos dois primeiros anos da gestão, o MOVA atendeu a cerca de 12 mil alunos, em dois mil núcleos, no município.

Segundo Freire (2006a), o objetivo para o MOVA era fortalecer os trabalhos dos grupos populares atuantes na EJA, com um processo de alfabetização que se voltasse à leitura crítica da realidade pelos educandos, com desenvolvimento da consciência política e participação na luta pelos direitos sociais do cidadão, tanto por parte dos educandos, quanto dos educadores.

A formação desse educador popular era composta por uma formação inicial de 48 horas, distribuídas em várias semanas, como esclarece Gadotti (2008), empregando a concepção dialógico-construtivista de educação.

Essa formação inicial era vinculada a uma formação complementar, voltada às dificuldades surgidas, na prática de sala de aula. Havia ainda uma formação geral dirigida a educadores, educandos e supervisores, com vistas à discussão de temas pedagógicos e temas da realidade dos sujeitos.

Mesmo com a saída de Freire da SME, em 1991, o MOVA continuou na gestão do novo secretário, o Prof. Mário Sérgio Cortella, até então, membro da equipe de Freire, na Secretaria.

Em maio de 1993, a nova administração pública extinguiu o MOVA, em São Paulo, ainda que diante de inúmeras manifestações públicas.

Independentemente de financiamento público, o MOVA continuou, no município de São Paulo, expandindo-se pelo território nacional, impulsionado por movimentos sociais que mantiveram a proposta inicial.

Em âmbito nacional, em 1985, com o fim da ditadura militar e a abertura política, o MOBRAL foi extinto, criando-se a Fundação Educar, que fornecia apoio financeiro a entidades alfabetizadoras. Essa fundação foi responsável pelas ações de alfabetização de jovens e adultos até 1990, quando começaram a se fortalecer, no Brasil, as medidas e políticas neoliberais.

Ainda na década de 1980, com o fim do regime ditatorial militar, cabe destacar, enquanto medida de democratização da EJA, o Art. 208 da Constituição Federal de outubro de 1988, que, conferiu aos jovens e adultos o direito à educação fundamental, responsabilizando os poderes públicos pela oferta universal e gratuita, a quem não teve acesso e permanência na idade tida como regular. O texto constitucional previa, ainda, em seu artigo 50, o prazo de 10 anos para a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo, na qual os governos federal, estaduais e municipais ficavam obrigados a dedicar 50% dos recursos públicos à educação, a fim de atingiram tal meta, como aponta Haddad e Di Pierro (2000b).

Os anos de 1990 foram intitulados a Década de Educação para Todos, iniciado em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, na Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual países e organismos internacionais assumiram o compromisso de empregar esforços a fim de garantir as necessidades básicas para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Este compromisso foi

explicitado em metas, como a ampliação dos serviços de educação de jovens e adultos, proporcionando oportunidades intra e extra escolares, com provedores governamentais e não governamentais, considerando as necessidades de aprendizagem dos indivíduos e os indicadores de equidade, qualidade e gestão, como indicam Haddad e Di Pierro (2000b).

Após 6 anos do início do desenvolvimento das metas, o índice de analfabetismo, no Brasil, caiu de 20,1%, em 1991, para 14,7%, em 1997, entre pessoas de 15 anos ou mais[1]. Ainda que com a diminuição dos índices de analfabetismo, a meta estipulada, que previa reduzir pela metade, não foi atingida, o que, segundo Haddad e Di Pierro (ibid), demonstra que no Brasil o analfabetismo não é um uma simples herança do passado, que será superada por meio da sucessão geracional, mas uma complexa questão do presente, que necessita de políticas públicas de desenvolvimento econômico, social e cultural, que atinge indígenas e afrodescendentes, sobretudo, do sexo feminino.

Em 1997, quando se indica uma taxa média de 14,7% de analfabetos no Brasil, acima de 15 anos, localiza-se que 9% eram brancos e 22% negros e pardos. Assim:

> É legítimo concluir que as oportunidades educacionais da população jovem e adulta brasileira continuam a ser negativamente afetadas por fatores socioeconômicos, espaciais, geracionais, étnicos e de gênero, que combinam entre si para produzir acentuados desníveis educativos. (HADDAD e DI PIERRO, 2000b, p. 33).

Tais dados nos remetem ao pensamento do Educador Paulo Freire, quando este indica a existência de grupos desfavorecidos histórica e socialmente que têm seu direito ontológico de ser mais negado, ou seja, segundo Freire (2005b), determinado grupo social, intitulado opressor, exerce sobre grupos menos favorecidos, os oprimidos, sua

relação de poder, que se dá, dentre outros, pelo acesso ou negação ao direito humano e subjetivo à educação.

Para Freire (ibid), a educação imposta às classes menos favorecidas é um modelo constituído pelas classes opressoras que, além de segregar o direito humano à educação, a utilizam, enquanto mecanismo de alienação e dominação, que foi intitulada por Freire como *educação bancária,* idealizada para os oprimidos. Desconsiderando os seus os saberes. Nesse sentido, a educação bancária, segundo Freire,

> na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a "domestica", nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. (FREIRE, 2005b, p. 83).

Assim, a concepção de educação tradicionalista e elitista, em vigor ainda na década de 1990, embora tivesse metas de superação, por vezes, deixava de lado os grupos menos favorecidos: mulheres, negros e índios, fortalecendo a exclusão de alguns agrupamentos sociais.

Ainda na década de 1990, em meio a metas não atingidas de superação do analfabetismo e democratização da educação, o governo federal, sob a gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso e do Ministro da Educação Paulo Renato Souza, após 8 anos de tramitação, em 1996, o Congresso aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394 e a Emenda 14, que altera a redação do Art. 208 da Constituição Federal, desobrigando jovens e adultos de frequentar a escola, o que segundo Haddad e Di Pierro (2000b, p. 33):

> Deu margem a interpretações que descaracterizavam o direito público subjetivo, desobrigando os poderes públicos da oferta universal de ensino fundamental gratuito para este grupo etário.

Essa Emenda Constitucional substituiu ainda o compromisso decenal com a erradicação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental por um mecanismo de operacionalização do regime de cooperação entre as esferas de governo: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), pelo qual todo financiamento da União para a Educação de Jovens e Adultos foi vetado, cabendo aos Municípios e Estados assumi-lo, com os limitados recursos que lhes cabiam.

Tal reforma educacional, pautada na lógica neoliberal, não rompeu com a desvalorização e má formação, sobretudo, do educador de jovens e adultos. e nem proporcionou melhores condições de trabalho, desconsiderando a necessidade de se refletir e discutir a cultura da negação e a quebra de vínculo, como afirmou Linhares (2004) que permeia a educação de jovens e adultos.

No Brasil, durante a década de 1990, a EJA ocupou posição marginal na agenda das reformas educacionais, pois os condicionamentos do ajuste econômico levaram o governo a adotar uma política de focalização de recursos no Ensino Fundamental, dos sete aos catorze anos, tendo como efeito imediato a limitação à expansão das oportunidades escolares à população jovem e adulta, que não teve acesso ao Ensino Fundamental na idade própria.

Há de se considerar, ainda, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, reservou apenas uma pequena seção, de caráter marcadamente flexível, à EJA e ao seu conteúdo, o que revela um tratamento insuficiente para essa modalidade de ensino. Assim, as ações político-educacionais, no Brasil da década de 1990, pautaram-se pela relação custo/benefício, o que explica a posição marginal atribuída à EJA e à formação docente, na LDBEN.

A Resolução CNE/CEB Nº 1, de 05/07/2000, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação de Jovens e Adultos, a serem observadas na estrutura e oferta dos componentes curriculares dessa modalidade de educação, considerando as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e, ainda, a atuação docente. Os processos de escolarização deveriam ser pautados pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. (BRASIL, 2000b).

Atualmente, um dos principais documentos que orienta as ações sobre a Educação de Jovens e Adultos é o Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais, orientando a concretização das ações dessa modalidade educativa, envolvendo os poderes públicos e as iniciativas da sociedade civil. Define as funções da EJA, tomando como referência os documentos resultantes dos grandes eventos internacionais sobre educação escolar do período, ou seja, final do século XX, início do XXI, concebendo a EJA como a chave para o século XXI.

Para além de um direito, a Educação de Jovens e Adultos contribui, de forma fundamental, para o exercício da cidadania e condição para participação plena na sociedade. Aliada à qualificação e/ou requalificação profissional, poderá garantir a emancipação educacional e social dos brasileiros que, historicamente, foram e continuam sendo excluídos e marginalizados dos bens sociais, culturais e materiais produzidos pela sociedade.

Como ressalta Gonçalves (2007), o Parecer 11/2000 define três funções principais para a Educação de Jovens e Adultos:

a) **reparadora** – que se constitui na restauração do direito a uma escolarização de qualidade, ou seja, que o cidadão tenha garantido o

acesso a um bem real, social e simbolicamente importante, que contribua para a conquista da cidadania e a inserção no mundo do trabalho, pela aquisição das competências escolarizadas;

b) **equalizadora da escolarização de jovens e adultos** – que se aplica àqueles que não tiveram garantido o acesso e/ou permanência na escola, devendo receber, proporcionalmente, maiores oportunidades para ter restabelecida sua trajetória escolar, de modo a readquirir a oportunidade de inserção igualitária na sociedade;

c) **qualificadora** – que se apresenta como o próprio sentido da Educação de Jovens e Adultos, pois essa qualificação tem como base o caráter incompleto do ser humano, que busca atualização em contextos escolares e não escolares.

Os componentes curriculares e o modelo pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos devem seguir as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Fundamental. Além disso, são delimitadas, pelos Pareceres CEB nº 4/98 e 15/98, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e, por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, conforme Parecer nº. 16/99, assegurando-se sempre a identidade própria dessa etapa formativa.

Cabe, ainda, destacar que Plano Nacional de Educação (2001) preconizou a integração da EJA com a educação profissional, facilitando parcerias entre governo e sociedade civil, a fim de que, em cinco anos, pudesse ser alcançada

> [...] a oferta das quatro primeiras séries iniciais a pelo menos 50% da população com quinze anos ou mais que não tenha concluído a primeira etapa do ensino fundamental, além de dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez a oferta do ensino médio (BRASIL, 2001, p. 75-76).

Nesse contexto marcado por medidas político-educacionais superficiais para a EJA, em 2003, no primeiro ano da administração do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, o MEC implementou o Programa Brasil Alfabetizado, que alfabetizou milhões de brasileiros, embora, segundo Gadotti (2008), não tenha possibilitado o princípio da continuidade dos estudos, em estabelecimentos oficiais de ensino:

> Todos sabemos que, quando não se garante a continuidade, corre-se o risco de regressão (reversão) ao analfabetismo. Se o alfabetizando não usa o que conhece acaba esquecendo o que aprendeu. A falta de continuidade é mortal para o recém-alfabetizado (GADOTTI, 2008, p. 14).

A continuidade de estudos não ocorreu, porque as Secretarias de Educação, de modo geral, não conseguiram abrir vagas para esses recém-alfabetizados, não garantindo assim a pós-alfabetização.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) buscou reformular o Programa Brasil Alfabetizado, dobrando a jornada de trabalho dos professores alfabetizadores, sobretudo, nas zonas rurais. Além disso, os educadores passaram a receber uma bolsa pelo MEC e foi limitado em 20% o número de professores leigos nos quadros do Programa.

A partir dessa sintética visão histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, desde os primeiros momentos da colonização até os dias contemporâneos, pode-se constatar a condição marginal da EJA no que tange à implementação de políticas públicas efetivas, com exceção da gestão pública da educação no município de São Paulo, entre os anos de 1989 e 1992, sem deixar de considerar que houve avanços tímidos, nos últimos anos.

Traçando um paralelo, é fundamental compreender a condição e a formação do educador que irá atuar na Educação de Jovens e

Adultos. O preparo desse educador não ocorre, na maior parte dos casos, na sua formação inicial. Isto pode ser observado, ao se resgatar dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em que se informa haver, no ano de 2007, aproximadamente, 190 mil professores, atuando na Educação de Jovens e Adultos[2]. Destes, 40% não têm formação superior. Sabe-se ainda que se somam a esses os educadores populares e/ou voluntários engajados em projetos de alfabetização, que, na maioria dos casos, não têm formação inicial, ou, se a têm, é insuficiente.

Conforme abordado, anteriormente, a EJA, embora ainda negligenciada, sofreu alguns avanços significativos, mas precisa ser garantida na formação do educador que, para Sacristán (1999, p. 65), deve estar em permanente construção, "devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem que ser contextualizado".

Diante desse quadro, convém pensar sobre a formação crítica e comprometida do educador de jovens e adultos, de modo que assuma, de maneira explícita e refletida, sua escolha política acerca da sociedade que deseja construir, como indicou Freire (2005a).

Neste sentido, em consonância com Frigotto (1996, p. 92), é necessário pensar a formação de educadores de jovens e adultos em perspectiva contra-hegemônica, centrada numa concepção completa, "omnilateral, de dimensões a serem desenvolvidas que envolvem o plano de conhecimento histórico-científico e, igualmente, os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético".

Assim, com vistas à construção de uma compreensão crítica e comprometida da Educação de Jovens e Adultos, é necessário que o educador possua o que Pimenta (1992) chamou de sólida

fundamentação teórica, a permitir compreensão e intervenção na realidade, em que atua.

O contexto da formação do educador de jovens e adultos, recorrente na contemporaneidade, mostra um abismo nos cursos superiores de Pedagogia.

Segundo Soares (2008) é crescente, embora pequena, a quantidade de pesquisas acerca da formação inicial dos educadores de jovens e adultos, bem como dos pedagogos egressos e habilitados para EJA, nos cursos de ensino superior:

> As ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação (SOARES, 2008, p. 3).

Diante desse quadro, nota-se que a formação do educador de jovens e adultos dá-se por meio de treinamentos e cursos insuficientes para a prática e reflexão, que atendam às demandas de jovens e adultos, na fase de escolarização.

Dados estatísticos mostram que, segundo pesquisa realizada pelo INEP, no ano de 2002, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que oferecem o curso de Pedagogia, avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, somente nove, portanto, 1,74%, contemplam o pedagogo com a habilitação em Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2005, a avaliação mostrou um aumento, ainda que pequeno, das instituições que oferecem essa habilitação nos cursos de Pedagogia. Dos 612 cursos avaliados, 15 passaram a oferecer habilitação para EJA (2,45%), representando um aumento de 40% na oferta. (BRASIL, 2006).

Ainda neste sentido, Di Pierro e Graciano (2003) chamam a atenção para a caracterização do educador da EJA. Segundo as autoras havia, no ano de 2003, 189.871 educadores de jovens e adultos, em escolas públicas e privadas, no Ensino Básico. Segundo os autores, esse dado necessita de esclarecimento, já que considera apenas o Ensino Básico formal, não contabilizando o expressivo número de educadores populares. Assim,

> [...] essas informações não compreendem o numeroso contingente de educadores populares – mulheres em sua esmagadora maioria – que atuam voluntariamente em projetos desenvolvidos por igrejas, movimentos e organizações sociais diversas, sobre os quais os estudos disponíveis são escassos e pouco abrangentes (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 22).

No ano de 2000, o nível de escolaridade dos 189.871 educadores da EJA, na Educação Básica, encontrava-se assim distribuído: 62,5% tinham curso superior; 35,9% possuíam o Ensino Médio e 1,6%, apenas, o Ensino Fundamental. Do total considerado, no ano de 2000, cerca de 30% atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental da EJA, ou seja, 56.961 educadores, que, segundo os dados, estavam menos qualificados, pois apenas 12.2% possuíam a formação no Ensino Superior, 78.5% formação no Ensino Médio e 2.4% o Ensino Fundamental.

Sepulveda (2009) acrescenta dados de 2004, divulgados pelo MEC/INEP, que mostra um aumento de 80.38% no número de educadores que atuam na Educação Básica da EJA, em caráter formal, num total de 236.203 educadores, aumento esse acompanhado com elevação do nível de escolaridade do educador. Em 2004, os educadores da EJA com Ensino Superior somaram 68,03%; com Ensino Médio, 31,09% e Ensino Fundamental, 0,15%.

Ao focar, especificamente, o Ensino Fundamental I da EJA, a formação no Ensino Superior é menor. Os dados do MEC/INEP revelaram que, em 2004, 27,20% dos educadores tinham Ensino Superior; 69,86%, Ensino Médio e 2,47%, Ensino Fundamental.

Cabe destacar que, nesse mesmo período, houve uma redução do número de professores que atuavam na EJA – Fundamental. Dos 236.203, 27,4% eram educadores das séries iniciais da EJA, revelando um decréscimo de 2,6%, como destacou Sepulveda (2009).

Essa realidade mostra não apenas o reflexo do descaso com a Educação de Jovens e Adultos, configurada como direito humano e social de todo indivíduo, mas também a permanência de uma dívida social com grandes parcelas da população brasileira.

Masagão (1999) reiterou a perspectiva do descaso da formação do educador de jovens e adultos e sua relação com a falta de atenção com a própria modalidade, ao indicar as lacunas na formação do educador e destaca, sobretudo, a dimensão filantrópica que é dada ao trabalho docente com grupos populares, como é o caso dos educandos jovens e adultos. Essa dimensão vem agregada, sem dúvida, de caráter ideológico, que, segundo a autora, fomenta e fortalece práticas docentes despreparadas, que, inclusive, infantilizam educandos jovens e adultos, pois apenas transpõem atividades e materiais utilizados pelos professores, no Ensino Fundamental I regular com crianças, em idade de escolarização, para a Educação de Jovens e Adultos.

Além da infantilização da EJA, é facilmente observada a dimensão da compreensão filantrópica e, sobretudo, assistencialista, que caracteriza a modalidade. O descaso didático é um dos indicadores da pouca importância dada à Educação de Jovens e Adultos pelas Políticas Públicas que, de fato, poderiam efetivar o direito de equidade da educação de jovens e adultos.

Convém, aqui, destacar a garantia do princípio da equidade, quando se visualiza em determinadas práticas pedagógicas e políticas a necessidade e a falsa crença na igualdade dos jovens e adultos no processo de escolarização. Ao se discutir igualdade, vislumbra-se a garantia dos direitos, pois, a todo jovem e adulto que não teve oportunidade, durante a chamada idade regular, de acesso e permanência no sistema de ensino, que seja agora garantida essa base de escolarização – acesso e permanência. No entanto, que essa escolarização se efetive de acordo com as especificidades da EJA, com práticas pedagógicas, materiais, metodologias, espaços e discussões diferenciadas. O objetivo não é criar diferença, mas garantir o princípio da equidade, ou seja, garantir a igualdade no direito, com pleno exercício e valorização da diferença:

> [...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 1999, p. 62).

Além desse princípio de equidade, é fundamental refletir-se sobre a elaboração de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos que associam a EJA e toda a escolarização dos grupos populares a uma ação filantrópica. Para Masagão (1999, p. 189), essa associação entre e EJA e filantropia vem carregada de um "arcabouço ideológico que sustenta as representações que infantilizam os educandos jovens e adultos", com políticas públicas que buscam a cristalização da EJA, com medidas e ações que, na maioria das vezes, transferem a responsabilidade da escolarização para iniciativas privadas ou organizações não governamentais, agravando e reproduzindo a compreensão assistencialista da modalidade, além de contribuir para o descaso com a formação do educador de jovens e adultos:

> Sem dúvida, a perspectiva assistencialista e infantilizadora da educação de jovens e adultos é um fator que prejudica a constituição do campo, limitando as condições de se ofertar aos educadores uma formação adequada, que considere as especificidades do público dessa modalidade educativa (MASAGÃO, 1999, p. 189).

O descaso na elaboração de políticas públicas para EJA, por compreendê-la uma modalidade marginal e assistencialista, acarreta consequências diretas na formação e motivação do educador, como pode ser resgatado na proposta e implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1997, durante a gestão do então Ministro da Educação Paulo Renato Souza. O fundo que visava o desenvolvimento do Ensino Fundamental, a partir de metas e investimentos cabíveis tanto da União, quanto dos Estados e Municípios, o restringiu apenas ao ensino regular, dos sete aos catorze anos, excluindo-se a Educação de Jovens e Adultos, que passa a cargo dos municípios e estados, com os recursos financeiros próprios, ou seja, sem repasse de verbas do Governo Federal.

O golpe foi de grande impacto negativo para a garantia do princípio da equidade da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que não se garantia o direito à igualdade de acesso e permanência na EJA pelos sujeitos que, por diferentes razões, não iniciaram ou concluíram sua escolarização na chamada idade regular, e não se considerava a demanda de educação de jovens e adultos, enquanto dívida social e direito humano subjetivo, assim como as demais modalidades da Educação Básica brasileira, como bem define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A falta de compromisso da União com a Educação de Jovens e Adultos começou a se desfazer, no âmbito das políticas públicas e das legislações pertinentes à educação, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos

Profissionais da Educação (FUNDEB), que passou a viger, em janeiro de 2007, sob a gestão do ainda Ministro da Educação Fernando Haddad, a se estender até o ano de 2020. O Fundo teve como objetivo redistribuir os recursos, antes destinados apenas ao Ensino Fundamental, para todos os níveis que compõem a Educação Básica nacional: Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA, Ensino Médio e Educação Especial, com repasses de verbas por parte da União para municípios e estados.

Assim, diante deste contexto, de descaso na formação do educador e de ausência de políticas públicas adequadas, apropriadas para a Educação de Jovens e Adultos, que garantam o princípio da equidade, não se pode apenas esperar a mudança da realidade. É fundamental perseverar no que Freire (2005b, p. 94) chamou de esperança: (...) "não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto".

A importância e a irradiação da concepção teórica de Freire para Educação de Jovens e Adultos não se explicam apenas pela sua teoria de educador progressista que revolucionou o pensamento pedagógico, mas pela figura de gestor público da educação, no município de São Paulo, fazendo da EJA espaço de reflexão e transformação, dando pela primeira vez, em momentos distintos, voz e vez aos oprimidos. Nesse sentido, é fundamental reconhecer-se o impacto da teoria freireana na formação do educador de jovens e adultos.

2 O Dialógo para Freire e Bakhtin

É comum que o professor adote o discurso emancipatório, mas que por vezes, não o aplica em sua aula. Por isso, adotar o diálogo como prática implica muito mais uma mudança na concepção acerca de seus

valores para que assim se materialize em sala de aula (MENEZES; SANTIAGO, 2014)

Entendemos aqui que o educador que visa a emancipação política de seus educandos está comprometido a romper com uma lógica bancária que há muito tempo foi instaurada em nossa educação. Para que isto ocorra, este educador deve estar fundamentado em filosofias e metodologias que o sustentem nesta perspectiva.

Sendo assim, cabe aqui fazer aproximações dos autores mencionados anteriormente, sendo que estes apresentam perspectivas que se aproximam no que diz respeito ao conceito de diálogo, pois

> O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2012, p. 117).

Enquanto Freire aponta que "[...] o diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu." (FREIRE, 2005a, p. 91)

Para que o diálogo se estabeleça de forma respeitosa entre educador e educando, é necessário que ambos tenham clareza que algumas posturas devem ser evitadas, tais como a discussão e as perguntas fechadas. Estas posturas vão ao encontro dos pressupostos freireanos e bakhtinianos, uma vez que as perguntas não estabelecem o diálogo propriamente dito e a discussão implica imposição de crenças e pontos de vista. (FREIRE, 2005).

Considerações Finais

Podemos concluir que Freire e Bakhtin (2010, 2012) dialogam na mesma perspectiva pensando na no diálogo como mediação para este seja um mecanismo que irá favorecer a emancipação do educador e do educando.

Embora estejamos rodeados e construindo discursos em todos os momentos, quando o trazemos como ferramenta emancipatória há um longo caminho a ser percorrido, mas que se faz possível quando o aproximamos de situações cotidianas e significativas, ainda que implique mudança de concepção docente. Mas que assim promova e enalteça o diálogo como prática cotidiana, para que este não seja encarado como inovador quando presente nas salas de aula. Esta última se faz ainda mais fácil se encararmos nossos educandos como nossos pares e não como nossos depósitos de conhecimento, como foram encarados ao longo de nossa história educacional.

Também é importante colocar que este estudo visou aproximar ideias no campo teórico, mas para que tenhamos uma educação dialógica, ainda temos um longo trabalho no tange a formação docente, neste sentido o diálogo se coloca como um contra-caminho para a emancipação de educandos e educadores.

Referências

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. **Paulo Freire**: uma história de vida. Indaiatuba/SP: Villa das Letras, 2006.

BAKHTIN, M. M**. Estética da criação verbal.** 5. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**.13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. **Decreto Federal nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília/DF: Poder Executivo, 1964. Mimeografado.

BRASIL. Poder Legislativo. Collecção das leis do Império do Brazil. **Decreto do Império nº. 3.029, de 09 de janeiro de 1881**. Reforma a legislação eleitoral. Rio de Janeiro/RJ: Typographia Nacional, 1882. Mimeografado.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000**. 2000b. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília/DF: CNE/CEB, 2000b. Mimeografado.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação 2001**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Universidade e compromisso social**. Brasília: Inep, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate), v.4.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; MASAGÃO, Vera. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas-SP, v. 21, n. 55, nov. 1999.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**: Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina e Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FLECHA, Ramón. **Educación de las personas adultas**: propuestas para los años noventa. Barcelona/Espanha: El Roure, 1990.

FONSECA, Marcus Vinícius. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 4, p. 123-144, jul./dez., 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 40. ed. Rio de Janeiro/RJ, Paz e Terra, 2005a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006a.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

FRIGOTTO. Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília/DF: CNTE, 1996.

GADOTTI, Moacir. **MOVA:** por um Brasil Alfabetizado. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GÓES, Moacyr de. **De pé no chão também se aprende a ler (1961-1964):** uma escola democrática. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 1980.

GONÇALVES, B. H. **Contribuições da Teoria Freireana para a formação inicial do educador de jovens e adultos:** uma pesquisa-ação. Orientador: Ana Maria Saul. 2011. 128 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000a.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de Jovens e Adultos – avaliação da década de educação para todos. **São Paulo Perspectiva**, vol 14, n.º 1, p. 29-40, Mar. 2000b.

LINHARES, Célia. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LYRA, Carlos. **40 horas de Angicos**: experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MARQUES, L. R. **A cultura democrática na gestão da escola pública:** um estudo da análise do discurso dos conselheiros escolares. Revista Portuguesa de Educação, v. 24, p. 73-93, 2011. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3041 Acesso em: 28 jun. 2021.

MASAGÃO, Vera. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**. Ano 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório**. Pro Posições, 2014. 18 p. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0103-7307201407503. Acesso em: 9 jul. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Funções sócio-históricas da formação de professores da 1ª. à 4ª**. série do 1º. grau. São Paulo: FDE, 1992. (Série Idéias, v. 3).

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra/Portugal: Centro de Estudos Sociais, 1999.

SCORSOLINI-COMIN, F. **Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire:** contribuições para a educação a distância. Educação em Revista|. Belo Horizonte, 2014. 22 p. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/j7rRzQdhmVFwJFpVmf55GNF/?lang=pt . Acesso em: 22 mai. 2021.

SEPÚLVEDA, Francisca Gorete Bezerra. **Educação de jovens e adultos**: análise da política e da prática da formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado. São Paulo: PUC, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 47, jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em:10 jul. 2009.

Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural: a relevância social da aprendizagem na EJA

Quelselise Rodrigues Xavier[32]
José Carlos Miguel[33]

Introdução

> Um povo educado não aceitaria as condições de miséria e desemprego como as que temos (Florestan Fernandes, 1991, p. 1).

Os dizeres da epígrafe acima, de Florestan Fernandes, parecem professados nos dias atuais. Sua fala, firme, decidida e sem tergiversar nos move e anima. Seja como professor do ensino superior público, com início da carreira na educação básica pública, seja como professora de educação básica na rede pública estadual na cidade de Marília desde meados de 2012[34], temos acompanhado diversas situações de desigualdades sociais no interior da escola, muitas vezes impactando na

---

[32] Mestranda em Ciências Sociais pela FFC-UNESP de Marília (2021). Professora de Educação Básica na Educação na Educação de Jovens e Adultos (2016-2021). E-mail: qr.xavier@unesp.br
[33] Livre-Docente em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2018). Professor Associado vinculado ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC - UNESP - Campus de Marília.
[34] Atuação como docente em escolas regulares na disciplina de Ciências no Ensino Fundamental Ciclo II e nas disciplinas de Biologia e de Química no Ensino Médio, nos termos da Lei Complementar 1037/2009, conhecida como Lei da Categoria "O".

https://doi.org/10.36311/2022. 978-65-5954-310-6.p153-176

própria permanência dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio, sendo estes, educandos em sua maioria de origem popular de diferentes regiões periféricas da cidade. Assumiu-se então a importância de pensar as dificuldades ali vivenciadas a partir do cotidiano escolar como um fenômeno histórico.

Na Educação de Jovens e Adultos essa realidade não é diferente, pois observamos que situações como exclusão, violência, analfabetismo, abandono e desigualdade, além de estarem presentes na sala de aula, contribuem para a manutenção das estruturas de dominação. Consideramos que tal mecanismo esteja relacionado diretamente com políticas públicas que parecem planejadas friamente para fracassarem e que influenciam na qualidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes da escola pública. Esse fenômeno histórico e seus reflexos têm nos causado a inquietação necessária ao estudo dessas políticas públicas, em especial, a que regulamenta a presença flexível na EJA. Dessa forma, é impossível negar que todas essas situações externas ao ambiente escolar acabam por comprometer o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos, no momento em que os sujeitos da EJA entendem que a educação é um caminho para que tenham ascensão na vida, seja ela pessoal, profissional ou social.

Na contramão do grotesco dos tempos atuais[35], pensar a escola como o espaço para a construção e o fortalecimento de subjetividades é urgente. O capítulo que segue busca, por meio de reflexões acerca das contradições vivenciadas como professores a pesquisar e atuar como docente na EJA, discutir a política que regulamenta a presença flexível como objeto da problematização que se apresenta, do ponto de vista das ciências sociais.

[35] Pandemia de Coronavírus e governo bolsonarista.

A perspectiva dialógica perpassa a transgressão do currículo tecnicista, imediatista e instrumental, vazio das considerações da atualidade e da realidade em que muitos dos estudantes da EJA fazem parte. À luz da Teoria Histórico-Cultural vigotskiana, buscaremos identificar e compreender como essa importante contribuição tem potencial de se materializar nos processos educacionais na modalidade EJA de ensino.

Através de princípios de educação como prática da liberdade, no sentido freireano, pretendemos destacar a relevância social da aprendizagem e seus impactos na cultura escolar, principalmente quando o educador convida o estudante a reconhecer e desvelar a sua realidade. Trata-se de pensar criticamente na perspectiva da socialização de saberes historicamente produzidos pelos estudantes jovens e adultos e considerarmos como crucial se debruçar sobre as políticas públicas que normatizam a escola para propor uma análise crítica e uma discussão sobre como, por meio da educação, uma sociedade pode evoluir, de acordo com termos colocados por (ANTONIO, 2008).

A metodologia eleita para o desenvolvimento da pesquisa tem seus fundamentos no materialismo histórico-dialético, ao considerar os fenômenos contraditórios que deram origem às hipóteses da pesquisa. A questão central é a discussão sobre como a política da frequência flexível se torna um engodo para mascarar o real estado social no qual os sujeitos da EJA se situam. Em Vigotski, elegemos sua concepção acerca da relação íntima com a deterioração do homem dentro do sistema capitalista e que colabora para a destruição das relações de trabalho, sociais e humanas:

> Esse processo de *secção* (divisão social do trabalho) começa na cooperação simples, na qual o capitalista representa para o trabalhador a unidade e a vontade para o trabalho coletivo. Isso, que

> se desenvolve na manufatura, a qual mutila o trabalhador, transformando-o em um trabalhador parcial, é terminado pela grande indústria, que separa a ciência - enquanto potencial produtivo - do trabalho e a coloca a serviço do capital. (VIGOTSKI, 1930, p. 5).

A justificativa para a escolha dessa metodologia é que está intrinsecamente relacionada com a compreensão de que existe a reciprocidade entre o sujeito (pesquisador) e o objeto de estudo e análise. Esta relação é estabelecida por uma perspectiva de interação social firmada ao longo do tempo e que desperta curiosidade na busca pela compreensão fenomenológica dos eventos em hipótese. Sendo assim, buscamos em tese, utilizar tal metodologia científica para entender as práxis humanas, as ações históricas e sociais, influenciadas por uma intencionalidade que privilegia o sentido das coisas, dada a sua potencialidade para sustentação teórica das transformações das condições de existência da sociedade humana.

Assim, o estudo se sustenta na pesquisa bibliográfica, na análise documental e em fragmentos de depoimentos de estudantes da EJA para explicitar os dramas e as tramas que envolvem esse processo educativo.

Com a companhia de Florestan Fernandes[36], buscamos compreender o contexto histórico dos estudantes da EJA, já que o autor desenvolve suas análises acerca da sociedade de classes no Brasil, de modo a utilizar seus fundamentos em relação à constituição da

[36]Autor de obras interessantes como "A integração do negro na sociedade de classes" este sociólogo brasileiro viveu a desigualdade social desde a infância, já que sua mãe trabalhava em uma casa de família e sua patroa exigia que o chamasse de Vicente, pois jamais o filho de uma lavadeira poderia ter o nome de gente de classe alta. Foi garçom, engraxate, vendedor e sua vontade de aprender nunca o deixou, terminando seus estudos em um curso supletivo chamado Madureza, semelhante ao MOBRAL. Florestan vivenciou de perto até as agruras do exílio após o golpe de 1964, na ditadura militar.

marginalização do elemento de "cor" e da supremacia social, política e econômica dos brancos nessa realidade. Tais fundamentos, ajudarão no estabelecimento de análises críticas em relação à exclusão histórica na qual os estudantes da EJA estão inseridos e como a educação pode contribuir para a diminuição dessas desigualdades sociais.

Fernandes defende a democracia e a educação pública de qualidade como direito de todos e como única saída para que nos tornemos livres num processo em que a identidade social do Brasil se formou com base em um conjunto de relações entre os dominantes e os dominados ("as partes de baixo" como definiu em seus escritos) e na evolução do capitalismo brasileiro. Os grandes problemas encontrados no Brasil são, para Fernandes, as consequências do capitalismo: a exclusão, a desigualdade social, a exploração da burguesia sobre o proletariado e o racismo estrutural. Compreender essas origens, colabora para a discussão do estado real da educação de jovens e adultos, assim como se constitui como via para o combate, por meio da valorização da cultura e de políticas públicas que abrangem socialmente a realidade dos sujeitos da EJA.

1 Análise das Políticas Educacionais de EJA: o errado que deu certo?

É importante que façamos um breve histórico de como surgiu a educação de jovens e adultos no Brasil e como as políticas públicas foram se constituindo considerando os interesses das classes dominantes de uma nação que se fortaleceu sob o alicerce escravagista e em seguida, de capitalismo periférico e dependente. A educação de adultos é mais antiga do que podemos pensar. Marquez e Godoy (2020) levantaram dados históricos interessantes acerca do período em que se tem registro da educação de adultos no Brasil. Com a chegada dos padres jesuítas em 1549, a educação de adultos indígenas foi a primeira ação educativa de

caráter religioso e tinha como objetivo ensinar os índios a se comportar "civilizadamente". Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, foi no período imperial, em 1824, que a Constituição brasileira passou a garantir, ainda que somente no papel, a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). O abismo social que só aumentava na sociedade foi sendo regulamentado e marcado pela Lei Saraiva (1882) e pela Constituição (1891) que não dava o direito ao voto às pessoas analfabetas que correspondiam a 80% da população.

Nesse momento histórico, podemos compreender a origem de todo o estigma e preconceito que a pessoa analfabeta até hoje sofre, pois nesse sistema que existia no Brasil Colônia o acesso ao mínimo de instrução não era o objetivo da burguesia brasileira, colocando em xeque a dignidade dos trabalhadores e das camadas populares que surgiam, associando o analfabetismo como algo a se varrer para debaixo dos tapetes da soberba.

Em meados do século XX a revolução industrial e o advento da urbanização não tiveram impacto relevante sobre as políticas públicas educacionais, já que sendo pensadas sob o panorama social vigente, os adultos analfabetos, de acordo com Marquez e Godoy (2020, p. 28):

> [...] são vistos como uma mancha social, incapazes de responder às exigências sociais. Muitas vezes, diante das dificuldades e da falta de autonomia para realizar atividades rotineiras, como pegar um ônibus, ou fazer um documento, os próprios sujeitos se percebem assim.

Por sua vez, a Constituição de 1934 criou a necessidade da formação de um Plano Nacional de Educação que só sai do papel quase 30 anos depois com o fim do Estado Novo. Diante de diversos fracassos de implementação e de suporte mínimo metodológico para atender as necessidades formativas dos adultos analfabetos, os programas que

surgiram na época com a ideia de compor um fundo supletivo de ensino não evoluíram.

A esperança para a EJA surge de diversos debates envolvendo as ideias de Paulo Freire. Defendendo ensino público e gratuito a todos os segmentos, Freire criticava as ações educacionais realizadas até então e propunha novas concepções pedagógicas para a alfabetização de adultos. O adulto analfabeto não deveria ser visto como um ser ignorante, mas ser respeitado em sua identidade, com valorização dos seus saberes socioculturais. Uma luz no final do túnel nasce com o pensamento freireano ao respeitar a EJA, sinônimo de povo brasileiro. Além de saber por onde começar, Paulo Freire ainda propôs a organização do currículo que deveria, sem prejuízos pedagógicos, considerar a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. A relevância social da educação passa a fazer sentido já que agora, a alfabetização é vista também como uma ação política na busca pela transformação social.

Conforme Menezes e Santiago (2014, p. 48):

> A concepção freireana de educação, na qual as finalidades, os conteúdos, as ações estão articulados para possibilitar a humanização e a libertação dos sujeitos contribuiu na orientação das políticas curriculares, construindo um horizonte de possibilidades para a emancipação humana a serviço da transformação social.

É necessário reconhecer quais são esses elementos político-pedagógicos para estabelecer um norte em direção a uma educação libertadora e que contribua para estabelecer uma relação dialética entre o currículo para EJA e o contexto histórico, social, político e cultural, ou seja, tratar o currículo na sua dimensão de totalidade em que os diferentes contextos sociais se relacionam e se influenciam. Considerando a compreensão crítico-emancipatória, a escola enquanto instituição, nesse sentido, pode vislumbrar que os trabalhos pedagógicos

situem o currículo na direção de um projeto social voltado à contribuição para a emancipação das pessoas.

A expressão “o errado que deu certo”, no título deste capítulo, é uma crítica ao descaso intencional dos que pensaram educação para jovens e adultos como um direito para poucos. Que educação serviria apenas para que os futuros trabalhadores aprendessem o básico para exercer suas habilidades e competências numa linha de produção industrial ao apertar sistematicamente um botão de uma máquina de embalagens, ou que saibam comprar e pagar suas contas em dia, sem saber calcular os impostos embutidos nos bens materiais que adquirem após meses acumulando capital, que sejam contratados sob os termos das leis trabalhistas escravagistas sem ao menos compreenderem seus contratos de trabalho, que não tenham tempo de investir em mais educação, cultura e lazer com sua família. Que estejam submersos na soberba material almejando enriquecer através da venda de sua força de trabalho. O errado que vem dando certo até hoje.

Na atualidade, o pensamento freireano é atacado pelos supostos neoliberais que defendem a educação como mercadoria ao alcance do ensino técnico e imediatista em parcerias público-privadas. Basta lançarmos o olhar para as reformas educacionais após o golpe em 2016. O pacote de maldades envolve a reforma do ensino médio - já vigente em 2021- e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) - todas com intuito de engessar o ensino público, promovendo a meritocracia nas instituições, dividindo as categorias de servidores, precarizando os contratos de trabalho e por fim, deseducando os estudantes já que a base nacional comum curricular define metas pedagógicas enviesadas (habilidades e competências) a serem alcançadas, o que aprofunda ainda mais as desigualdades de oportunidades que estimulem o protagonismo docente e discente.

Como bem esclarece Arroyo (2013) sobre como as políticas de dominação social intrínsecas nos currículos educacionais contribuem para que o docente perca sua autonomia e cada vez mais se encontre fazendo parte de um sistema hierárquico desleal com a aprendizagem dos estudantes, já que não pode criar nada novo, que signifique ou tenha a relevância para os alunos. É preciso que a docência resista na contramão desse movimento. Professores não devem nunca perder a esperança no poder que seus ensinamentos podem ter na vida dos seus estudantes.

2 O Contexto da EJA na Presença Flexível

O estado de São Paulo possui atualmente 39 unidades de CEEJAs (Centros Estaduais de Educação para Jovens e Adultos). De acordo com a Secretaria Estadual de Educação, o diferencial do modelo é que ele oferece carga horária flexível e dá oportunidade a alunos com mais de 18 anos que querem voltar à sala de aula para cursar o Ensino Fundamental – Anos Finais e o Ensino Médio. No CEEJA, o atendimento é individualizado e os estudantes recebem o material didático e são orientados a criar um plano de estudos. Sempre que houver necessidade, podem recorrer ao centro para tirar dúvidas presenciais com professores. Além do curso, o estudante pode ainda prestar o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências para Jovens e Adultos).

O exame é oferecido para jovens e adultos a partir de 15 anos, exclusivamente voltado para a conclusão do Ensino Fundamental. A avaliação é aplicada anualmente pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Aqueles que não atingirem o desempenho necessário para obter o certificado ainda poderão solicitar o atestado parcial de conclusão nas áreas de

conhecimento nas quais atingiu a nota necessária. A partir disso, o candidato pode prestar novamente o exame ou concluir as demais disciplinas por meio da EJA - modalidade que oferece módulos de 6 meses cada e são equivalentes aos anos e séries do ensino regular. O curso conta com quatro horas diárias, de segunda à sexta-feira - ou em um CEEJA (SEE, 2018).

Podemos notar que o Estado paulista organizou a educação de jovens e adultos a seu interesse, já que muitos estudantes da EJA são trabalhadores e trabalhadoras e devido às demandas pessoais (familiares e sociais), fica quase impossível frequentar a escola todos os dias da semana. No caso dos CEEJAs, a presença flexível parece resolver esse problema, entretanto, de acordo com Vigotski, do ponto de vista da educação que pressupõe uma natureza social da aprendizagem, ou seja, determina que – "é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve sua aprendizagem" – mais uma vez, o modelo de escola para os jovens e adultos não contempla essa necessidade. Essa flexibilidade é, em tese, uma maneira de "facilitar" o acesso e a permanência dos estudantes que por diversos motivos, não conseguem frequentar a escola diariamente, o que configura, do ponto de vista educacional como uma descaracterização e camuflagem da realidade social a qual pertencem os sujeitos da EJA.

A Resolução SE/75 de 07 de dezembro de 2018 regulamenta a organização e o funcionamento dos CEEJAs em todo estado de São Paulo. De acordo com seu artigo 2º, resolve:

> Os CEEJAs visam a assegurar atendimento individualizado, a alunos, com frequência flexível, sendo organicamente estruturados com o objetivo de atender preferencialmente o aluno, que por motivos diversos, não possui meios ou oportunidade de desenvolver estudos regulares, na modalidade presencial, referentes à(s) etapa(s) da educação básica que ainda não cursou ou concluiu. (SEE, 2018).

Sobre a frequência no curso, o parágrafo 1º desta resolução institui:

> **1**- com relação à frequência ao curso, condições próprias que lhe assegurem o comparecimento obrigatório à realização dos diferentes instrumentos avaliativos, bem como ao registro de, no mínimo, I (uma) vez por mês, para desenvolvimento das atividades previstas para cada disciplina, objeto da matrícula;
> **2** - disponibilidade de tempo para realizar estudos, visando à obtenção de conhecimentos essenciais que lhe garantam alcançar resultados positivos na aprendizagem da(s) disciplina(s) que pretende cursar.

Observamos que não há nenhum incentivo social, por exemplo, garantindo o direito ao transporte escolar gratuito que, além do subsídio mínimo necessário, promova a segurança para ir e voltar da escola, nem que seja uma vez ao mês. A questão da disponibilidade de tempo para realizar estudos é outra armadilha educacional, já que desse modo, o aluno vai estudar sozinho, sem o acompanhamento do professor, o que ao meu julgamento, despeja o fracasso escolar nas costas do estudante que sob pressão do sistema capitalista, não tem tempo de estudar e pode até desanimar de ir para escola somente para tirar dúvidas ou para corrigir as atividades que tenha feito.

Nesse sentido, a escola vai perdendo sua característica de promover o espaço onde os estudantes possam interagir e expressar seus saberes entre si, pois as necessidades educacionais subjetivas são reforçadas pelo atendimento individualizado, justificada na legislação que considera o ritmo de estudos de cada estudante, como podemos constatar no artigo 6º, a frequência flexível é regulamentada considerando também a disponibilidade e o interesse do estudante:

> Observada a exigência do cumprimento da presença mensal e da realização das diferentes avaliações, a duração do intervalo de tempo que intermediará a data da matrícula, inicial ou em continuidade de estudos, e a(s) data(s) prevista(s) para a realização das avaliações, dependerá, exclusivamente, da capacidade e do ritmo de aprendizagem do aluno, bem como de sua disponibilidade de tempo para estudar, de seu interesse, suas necessidades e dos resultados alcançados. (SEE, 2018).

Tal resolução também compõe a estrutura funcional dos CEEJAs, que estabelece o módulo de professores e funcionários de acordo com o número de alunos matriculados na instituição, regulamenta a carga horária dos docentes e o perfil dos professores que atuarão no CEEJA para "atender" e "orientar" os estudantes jovens, adultos e idosos. Os termos atender e orientar entre aspas destaca que tais verbos, na legislação se referem às aulas dadas pelos profissionais de educação básica que atuam na EJA. Percebe-se que a própria legislação descaracteriza a docência na EJA já que o estudante frequenta a escola para fazer provas e receber orientações de estudo, e não para ter aulas. Vejamos o que consta no artigo 4º desta resolução:

> Os cursos referentes aos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio mantidos pelos CEEJAs terão, em cada nível de ensino, organização curricular abrangente de modo a contemplar todas as disciplinas que integram a Base Nacional Comum e a Língua Estrangeira Moderna na Parte Diversificada do Currículo, cujos conteúdos deverão ser desenvolvidos com metodologias e estratégias de ensino adequadas à característica do curso de presença flexível, mediante ensino individualizado do aluno e a oferta de trabalhos coletivos ou aulas em grupo. (SEE, 2018).

Os trabalhos coletivos e aulas em grupo a que se referem o artigo ficam a critério da unidade de ensino promover através de projetos,

oficinas ou rodas de conversa, planejados dentro do político-pedagógico específico de EJA que sejam sólidos e considerem toda a especificidade do alunado envolvido. Daí a importância de oferecer formações pedagógicas e de fomentar as reflexões sobre os currículos, as práticas e o engajamento docente na EJA.

A questão do módulo é sempre motivo de luta sindical e disputas políticas que assegurem a continuidade das equipes da comunidade escolar por meio de recondução realizada por intermédio de avaliação por parte da gestão escolar. E é aqui que se encontram os maiores obstáculos para organizar a unidade de ensino para que ofereça toda a estrutura necessária para atender a flexibilidade normatizada por esta resolução.

De acordo com Souza[37] (2018, p. 26):

> Um forte inconveniente é a presença de poucos docentes por disciplina para atender a aproximadamente 200 alunos por dia, distribuídos nas 12 disciplinas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de um contingente diário de matrículas novas e rematrículas ao longo do ano letivo, segundo dados da própria escola, o que chama a atenção para o aumento do módulo de professores – ação que está vinculada ao número de alunos matriculados.

A rede estadual do ensino paulista raramente oferece ou fomenta formações específicas para que os docentes atuem na EJA. O que se vê são cursos e formações direcionados ao ensino básico regular, descontextualizado com a realidade social desses estudantes e principalmente, sem o devido material didático. Mais uma vez, a

---

[37] Doutor em Educação pela FFC - UNESP, Coordenador Pedagógico do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos da cidade de Marília. Também é membro do Conselho Municipal de Educação.

modalidade de ensino da EJA é regulamentada por resoluções e legislações pouco eficientes para sua transformação e desconexas do contexto que abrange.

Na unidade escolar em discussão, existe uma mobilização constante no sentido de incentivar essas reflexões por meio das Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (as ATPCs). Através dessas reflexões, buscamos trazer pelo diálogo e trocas de experiências, o caminho para podermos aperfeiçoar o que é feito no CEEJA. Nota-se preocupação da equipe técnico-pedagógica da escola com o (re)conhecimento dos educandos, pela certeza de que acolher impõe conhecer.

Segundo Souza (2018), a unidade de Marília foi a quinta a ser criada desde a inauguração do primeiro Centro Estadual de Educação Supletiva. Desde que se tornou a única unidade de ensino desta modalidade na cidade, em 2010, a política de atendimento a esse alunado revela um quadro em que a exclusão permanece mesmo que em Marília, uma cidade que ocupa uma posição de destaque como centro universitário, médico-hospitalar, comercial, industrial e agropecuário. O único CEEJA, localizado na Rua 24 de Dezembro, no centro da cidade, recebe alunos dos mais variados grupos sociais. Além dos diferentes bairros do município, um número significativo de estudantes das cidades da região procura a escola para dar continuidade aos estudos, principalmente: Vera Cruz, Garça, Tupã, Paraguaçu Paulista, Ocauçu, Oscar Bressane, Maracaí, Alvinlândia, Assis, Pompeia, Guarantã, dentre muitas outras.

Assim, o CEEJA se constituiu como o espaço educacional e acolhedor para o aluno trabalhador. Assim, para aqueles que podem dispor de um maior tempo de frequência na escola, são oferecidos todos os meses grupos de estudo ou aulas coletivas em forma de oficinas, durante as quais podem aproveitar as atividades realizadas para

prosseguirem o estudo, substituindo a realização de exames. (SOUZA, 2018, p. 25).

As múltiplas realidades testemunhadas como professora da educação básica estadual me despertou interesse no sentido de descobrir quais são as falhas nas políticas educacionais que impedem o acesso maciço dos estudantes provenientes do ensino público nas universidades, faculdades e carreira acadêmica, nas produções literárias, científicas e de pesquisa, se estes caminhos não necessitam de cotas (sociais ou raciais), financiamentos privados, bolsas de estudos e outras políticas afirmativas e de "reparação" sociais. Geralmente, a motivação de muitos educandos da EJA para os estudos se resume em obter certificação para o mercado de trabalho. É o mínimo que almejam, mediatizados pela necessidade de comer, vestir, ter moradia digna, ser, estar: sobreviver no capitalismo.

Este fato se torna preocupante, do ponto de vista do educador que enxerga na EJA um potencial para o desenvolvimento de uma educação emancipatória, pois entende que a subjetividade humana dos indivíduos que estão na escola é negligenciada no sentido das relações sociais que devem acontecer. No Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos em discussão, percebemos essa preocupação sobre a relevância social que a aprendizagem na EJA pode, e deve, alcançar. Toda a equipe escolar se envolve em diversos projetos educacionais que visam desvelar e criticar os contextos sociais nas quais nossos estudantes estão mergulhados, com objetivo de fortalecer os vínculos estabelecidos entre os estudantes e a escola, desenvolvendo projetos interdisciplinares que contemplem a transformação que a educação de jovens e adultos tem potencial para conquistar. Mesmo na contramão dessas políticas aligeiradas, o CEEJA resiste e existe para que cada estudante possa desfrutar do que Paulo Freire nos deixou como herança: a esperança.

Por meio de diversos projetos interdisciplinares como a Horta Literária (envolve o cultivo de plantas diversas em espaço dentro da escola, o projeto do CEEJA traz diferentes atividades acerca da natureza e nossa relação com o consumo. As ações são desenvolvidas a partir da leitura de diversos gêneros do discurso – orais e escritos). Também é desenvolvido o projeto *Bem-te-vis*, cujo objetivo é disponibilizar textos literários aos alunos jovens e adultos para que o direito à literatura aconteça de fato. Nas atividades, os participantes desenvolvem o ato da escrita, com foco na autoria, fazendo circular a palavra de cada participante.

Outro projeto de destaque e do qual faço parte como idealizadora em conjunto com a disciplina de História é o *A Vez Delas*, voltado para a emancipação e formação humana, desenvolvido com estudantes que participam de rodas de conversa onde abordamos questões de gênero, fortalecendo os debates e discussões acerca de temas da atualidade do cotidiano feminino, o objetivo é combater o estereótipo de gênero e contribuir para a filosofia do Bem Viver, tão bem representada no CEEJA de Marília.

A cultura brasileira e popular também é contemplada por meio do *Sarau do Saci*, que é um movimento de cultura popular de Marília, desenvolvido há 13 anos, com objetivo de promover a cultura popular de artistas de toda região além de reflexões acerca de assuntos relevantes como a preservação do meio ambiente, valorização da vida humana, desigualdade social e respeito aos direitos humanos, misturando arte, música e educação.

Como prática de liberdade, apresento alguns relatos de estudantes que frequentaram as aulas de Química e que ao se matricularem na disciplina são convidados a realizar a leitura de diferentes textos na abordagem da Química no cotidiano, como parte do Acolhimento, tão característico do CEEJA. Esse instrumento

pedagógico permite que os docentes da disciplina identifiquem os conhecimentos prévios dos estudantes e valorizem os seus saberes sociais, permitindo através do diálogo, a troca de experiências e assim, compreenderem o contexto social que se encontram e como a educação poderá motivar esses estudantes a retomarem e concluírem os estudos.

Os nomes dos estudantes são fictícios:

> *O CEEJA vai me ajudar com o término do ensino médio para conseguir dar um passo na minha vida, conquistar um emprego. (aluna Catarina).*
>
> *Quero concluir meus estudos para poder arrumar um bom serviço. (aluna Angélica).*
>
> *Minhas expectativas é poder terminar logo o Ensino Médio para conseguir o mais rápido possível um serviço para ajudar a sustentar meus filhos. (aluno Elton).*
>
> *Estudei até o 2º ano do colegial aí parei porque engravidei. Vim para o CEEJA terminar meus estudos porque tá muito difícil arrumar um bom emprego sem ter terminado e o CEEJA vai me ajudar a terminar o terceiro ano e eu poder arrumar um bom trabalho. (aluna Joice).*

Na tese de Souza (2018), a questão social que permeia a complexidade do perfil do alunado da EJA é bem descrita, no que tange ao direito à educação ao longo da vida. Preconiza:

> Para que se possa reparar a dívida histórica daqueles que não tiveram acesso ao ensino regular, políticas públicas surgem impulsionadas por diferentes setores da sociedade na perspectiva de enfrentar o processo de exclusão social. A presença ou ausência do Estado pode reparar essas desigualdades ou ainda intensificar o processo de exclusão. (SOUZA, 2018, p. 15).

E pondera, quando analisa que as políticas públicas de EJA devem atender aos interesses e diversidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional, como sendo dever e direito do Estado favorecer a construção de uma sociedade plenamente democrática e cidadã, não subordinada à lógica do mercado.

A crítica que serve como problemática central deste objeto de pesquisa logrou compreender a descontinuidade, a fragmentação e a falta de formação específica dos profissionais que atuam na modalidade, considerando os diferentes desafios que atendam as especificidades da EJA e que servem de parâmetro para que possamos contribuir para o debate e construção de políticas públicas que realmente estejam conectadas com tais realidades.

3 A Teoria Histórico-Cultural: em busca da relevância social da aprendizagem

A Teoria Histórico-Cultural se apresenta como a via necessária para que saibamos começar uma revolução na educação. Seus fundamentos complexos buscam explicar também sobre as complexidades humanas, talvez a razão pela qual seja difícil de se colocar em prática, especialmente no ensino público. Sabemos que a formação dos profissionais da educação brasileira se revela deficiente neste sentido, pois vivenciamos a escalada do discurso neoliberal sobre ensino técnico e instrumental, que em nada colabora para uma formação humana dos professores, funcionários, gestores e principalmente, dos estudantes.

Em nossa compreensão, a Teoria Histórico-Cultural explica o aprendizado humano a partir de sua natureza social, enquanto a Pedagogia Histórico-Crítica, a com ela estabelecer fecundas relações, empenha-se em colocar a educação a serviço da transformação das relações sociais e da Didática com vistas a traduzir para a sala de aula o

processo dialético – prática-teoria-prática – de elaboração do conhecimento científico. (ANTONIO, 2008, p. 8)

O constructo da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski pressupõe uma natureza sociocultural da aprendizagem, ou seja, é por meio das interações sociais que os indivíduos desenvolvem suas funções psicológicas superiores:

> O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. (VIGOTSKI, 2007, p. 100).

Entendemos então, com Vigotski, que é por meio das relações com os outros homens, por meio da mediação de instrumentos como a linguagem que o indivíduo vislumbra condições para interiorizar os elementos culturalmente estruturados. Essa internalização favorece a aprendizagem quando os sujeitos da aprendizagem interagem entre si e o ambiente que os cercam, que para Vigotski está repleto de significados.

Portanto, a escola, considerando a Teoria Histórico-Cultural se constitui como o espaço ideal para que tais interações ocorram. Na EJA essas contribuições vygotskianas tem potencial para transformar a forma como a educação de jovens e adultos é feita, favorecendo a formação humana dos indivíduos e promovendo sua transformação.

Tomando como exemplo os relatos anteriormente contextualizados, onde a principal motivação dos estudantes da EJA é o emprego, vamos analisar criticamente essa realidade: através do trabalho, os estudantes se sentem como "gente". Entendo que o trabalho é fonte de nosso sustento, entretanto, nem só de pão vive o homem! Ao contrário, pensamos, que são "gente" justamente por estarem buscando conhecimento na escola para que possam contrariar todas as verdades cruéis a que estão predestinados, que saibam que mesmo ao concluir o

curso e de posse do certificado, ainda estarão submetidos ao regime de desigualdade social vigente no país. Pois aqui, não é cultura valorizar o saber, não parece interessante que o empregado saiba ler e compreender para discutir seu contrato de trabalho, que adquirir habilidades e competências para o mercado de trabalho não significa nada para os que lucram com a força de trabalho da massa trabalhadora.

Florestan Fernandes (2009), sociólogo brasileiro prestou relevante contribuição para a educação básica brasileira na Campanha em Defesa da Escola Pública (1960), explica a geração e o nascimento da dependência e subordinação econômica, social e política, a qual a América Latina se submete, não conseguindo desenvolver aparelhamento social e político para se desvencilhar do sistema colonial. Consolidou-se uma trajetória na atualidade brasileira de dominação que tem como principais mecanismos a expansão de grandes corporações financeiras, industriais, comerciais e de serviços, sem que houvesse o cuidado e a preocupação em equiparar a sociedade, dando início ao abismo social que vivenciamos até os dias atuais no qual os estudantes da EJA estão inseridos. É preciso refletir sobre a necessidade de a Educação transgredir esses parâmetros sociais (PALUDO, 2015, p. 222).

Em que momento a educação poderá libertar as camadas oprimidas da sociedade no sentido mais prático de protesto em relação à minimização da população mais carente quanto à imposição de colocá-los em situações ditas como fatalisticamente imutáveis pela sociedade mais favorecida, com o objetivo de obter alienação, resignação e conformismo? (FREIRE, 1967).

Concordando com Marquez e Godoy (2020), entende-se que ao longo da história da educação, as políticas públicas para EJA foram negligenciadas, descontínuas e fragmentadas, não sendo prioridade para nenhum governo, o que acarretou profundas e sólidas marcas sobre essa

modalidade e seus educandos. É de se compreender também que somente em 1997 após três anos da V CONFINTEA que se estabeleceram passos importantes para a superação das políticas aligeiradas que persistiram até então, determinando que a EJA é um direito que deveria ser garantido ao longo da vida.

Tomando por bases tais pressupostos, a pesquisa debateu a THC como forma de analisar a cultura escolar na EJA, sendo o foco das práticas educacionais e sua função social humanizadora contribuindo na aprendizagem dos educandos. Compreende-se que é nesta perspectiva que se situam os limites e possibilidades de transição do paradigma técnico-linear, predominante na educação das camadas populares na realidade brasileira, para uma dimensão crítico-emancipatória, a defender os pressupostos de formação geral e desenvolvimento *omnilateral* dos sujeitos da educação.

Considerações Finais

Revisitando a trajetória percorrida no contexto do estudo, discutimos as contribuições de alguns estudiosos da realidade social, econômica e política brasileira, procedemos à análise documental sobre a forma de constituição do projeto CEEJA, nos situando na perspectiva vigotskiana da Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a compreensão dos processos envolvendo a aprendizagem de jovens e adultos do ponto de vista da formação humana.

A concepção de uma educação libertadora e emancipatória, alicerçada no pensamento freireano foi o subsídio para a pesquisa identificar no currículo para EJA, ainda que parcialmente, as bases necessárias às práticas educacionais que possam favorecer o desenvolvimento da linguagem, da consciência crítica dos sujeitos e para a formação humana dos mesmos que, buscam na educação, a luz no fim

do túnel de esperança para transformar suas vidas. Neste sentido, a pesquisa também contribui, de forma prática, com indicativos para a reconceptualização do currículo, pois entende que os processos educacionais e pedagógicos devem contemplar os contextos históricos e sociais aos quais os educandos da EJA pertencem.

Compreender os aspectos que enriquecem as práticas educacionais, permite articular e reconhecer suas implicações na formação dos sujeitos participantes do processo educacional e contribui para a diminuição das desigualdades, quando a escola se constitui e se revela como um espaço de formação humana, onde os sujeitos possam ser pensados considerando o processo social de construção de um ser histórico.

Tais prerrogativas exigem, como diria Paulo Freire (2000), a formação de um professor epistemologicamente curioso, comprometido social e politicamente com a busca de superação do analfabetismo e da reduzida taxa de escolarização de amplo segmento da população brasileira, bem como de políticas públicas efetivas para minimização da desigualdade.

Referências

ANTONIO, Rosa Maria. GASPARIN, João Luiz. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica**: o desafio do método dialético na didática. Maringá, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2290-6.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2013.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e Classes sociais na América Latina**. 4 ed. São Paulo: Global, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

FERNANDES, Florestan. **Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Globo, 2012 [1974].

FERNANDES, Florestan. Entrevista à Revista Nova Escola. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/1624/florestan-fernandes-um-militante-do-ensino-democratico.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo, Dominus Editora, 2 vols., 655 págs. 1965; 19 Vol., 1978.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista. Brasileira de Educação [online]** pp. 108-130.14ª ed., São Paulo, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007. Epub 20 Dez 2012. ISSN 1809-449X.

MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; GODOY, Dalva Maria Alves. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, maio-ago. 2020.

MARX, K. **O Capital - Livro I – crítica da economia política**: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma**

curricular crítico-emancipatório. Revista Pro-Posições, vol. 25, n. 3 (75), p. 45-62. set./dez. 2014.

PALUDO, Conceição. Educação Popular como Resistência e Emancipação Humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015.

SÃO PAULO. **Resolução nº 75 de 07 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos - CEEJAs. São Paulo, 2018. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_18.HTM?Time=02/09/2021%2022:39:45. Acesso em: 08 fev. 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, João Paulo Francisco de. **A relação professor-aluno e a produção textual no CEEJA de Marília-SP:** uma abordagem dialógica. Tese de Doutorado. Marília, 2018. 110 f.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A transformação socialista do homem.** Socialisticheskaja peredelka cheloveka. VARNITSO, USSR, 1930. Disponível em https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm. Acesso em: 08 fev. 2022.

O Conceito de Diálogo na Obra de Paulo Freire

Zélia Inez Lazaro Rodrigues[38]

Introdução

O pensamento filosófico e pedagógico presente nas obras do educador Paulo Freire (1921-1997), constitui-se em contribuições que transcendem marcos temporais, mantêm sua contemporaneidade e relevância, fato que se confirma frente às comemorações do centenário do educador brasileiro aliados às condições políticas e educacionais do presente momento histórico no Brasil. Suas obras convidam à reflexão e elaboram conceitos relativos ao desenvolvimento de uma educação democrática e libertadora, pautada em princípios como humildade, empatia, amor, esperança, diálogo, criticidade, autonomia.

O presente capítulo surgiu das minhas indagações como educadora de Educação Infantil com tais obras, inicialmente no curso de Pedagogia e posteriormente por meio dos textos e referenciais teóricos, bem como das reflexões realizadas na disciplina Abordagens Metodológicas da Educação de Jovens e Adultos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília/SP.

---

[38] Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília. Professora /Assistente Técnica de Área de EMEI junto à Secretaria Municipal da Educação, Marília/SP.
E-mail. zeliailr@gmail.com.

https://doi.org/10.36311/2022. 978-65-5954-310-6.p177-192

De modo complementar, em participações nas atividades desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Processos de Leitura e Escrita: Apropriação e Objetivação (PROLEAO) sendo possível notar recorrentes estudos acerca da importância da linguagem nos atos educativos relacionados a conceitos basilares como o conceito de diálogo e tema que, além de pertinentes, coadunaram com as questões estudadas no Curso de Mestrado da linha de pesquisa "Teoria e Práticas Pedagógicas" com os estudos da citada disciplina.

Nesse contexto se delineou desde então, o seguinte problema para o desenvolvimento desse estudo: como se apresenta o conceito de diálogo nas obras de Paulo Freire?

Nessa direção como objetivo geral do capítulo pretende-se refletir acerca do conceito de diálogo na obra de Paulo Freire, e de modo específico, considerando o diálogo enquanto umas das principais categorias da educação libertadora, analisar como tal conceito pode contribuir para a organização do trabalho dos professores da Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade.

A hipótese é de que mediante o estudo reflexivo do conceito de diálogo e sua correlação com outros conceitos estruturantes na obra de Paulo Freire, os educadores tenham a oportunidade de pensar sobre sua ação docente e pedagógica, como também desenvolver junto a seus alunos a escuta atenta e sensível, de modo a efetivar uma prática educacional dialógica, democrática e libertadora.

O procedimento metodológico constituiu-se em pesquisa bibliográfica em fontes primárias e secundárias que trouxessem contribuições significativas para a compreensão do problema levantado.

Dessa forma serão exploradas as concepções sobre os conceitos anteriormente citados, atendendo a análise do conceito de diálogo nas obras do considerado "pai da educação" e serão propostas algumas reflexões, a começar dessa perspectiva, no campo da educação.

1 Fundamentação Teórica

No presente estudo, em uma perspectiva emancipatória da realidade mediatizada pela educação, concebe-se o conceito de diálogo como elemento basilar na teoria de Paulo Freire, permeando aspectos teórico-metodológicos e históricos na elaboração do currículo e do desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Analisa-se por meio da obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), o diálogo como [...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 1987, p. 30). Reitera-se que a "[...] conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens" (FREIRE, 1987, p. 51).

Reflete-se por meio da obra *Pedagogia da autonomia* (2002), acerca das exigências da prática docente e sua intrínseca relação com o diálogo, na figura do professor como "[...] sujeito que se abre ao mundo e aos outros, inaugura com seu gesto a relação dialógica [...]" (FREIRE, 2002, p. 70). Complementa-se com a percepção de como seres humanos somos "programados, mas para aprender" e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, [...] entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos" (FREIRE, 2002, p. 74).

Salienta-se a reflexão acerca das questões ligadas ao currículo oculto e a importância do diálogo como possibilidade de desvelar valores e ideologias presentes no contexto escolar, concorda-se com Giroux (1986), que questiona a ideia de pensarmos a escola como território politicamente neutro ou desconectado da sociedade como um todo.

Nesse sentido, segundo Apple (2006) critica-se a pretensa ingenuidade apregoada pelas escolas em relação ao currículo oculto,

demonstrando que o ensino de normas e expectativas sociais e econômicas aos alunos, a padronização dos ambientes educacionais são provas do quanto a classe dominante interfere nos currículos e relações de ensino e aprendizagem.

Desse modo, entende-se que "o diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura" (Freire; Shor, 2008, p. 123).

2 Metodologia

Realizou-se o presente estudo por meio de pesquisa bibliográfica em fontes primárias e secundárias.

Em relação às obras selecionou-se as que mais se aproximavam do tema: *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Pedagogia da Autonomia* (2002), *Ação Cultural para a Liberdade* (1981).

No que se refere aos artigos, buscou-se no banco de dados Scielo, a partir das palavras-chave, "diálogo", "Paulo Freire", sendo localizados 31 artigos. O critério de escolha se consistiu em textos que tratassem do conceito de diálogo especificamente nas obras de Paulo Freire.

Desse modo, selecionou-se para leitura exploratória os seguintes textos: Brauer; Freire, (2021), "Paulo Freire e Edgar Morin: a complementaridade de um diálogo possível"; Andrade; Silva; Alcântara (2019), "Comunicação que constitui e transforma os sujeitos: agir comunicativo em Jürgen Habermas, ação dialógica em Paulo Freire e os estudos organizacionais"; Pena; Nunes; Kramer (2018), Scorsolini-Comin (2014), "Formação humana, visão de mundo, diálogo e educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber" ; Pitano; Noal (2009), "Horizontes de diálogo em Educação Ambiental: contribuições

de Milton Santos, Jean-Jacques Rousseau e Paulo Freire", por trazerem referência ao conceito de diálogo para Paulo Freire.

A posteriori, se concluiu que os artigos supracitados referenciavam aproximações do conceito de diálogo em Paulo Freire, relacionados a outros autores, fato que não se coadunava com a delimitação temática e problematização do presente estudo.

3 Resultados e Discussões

O conceito de Diálogo é aspecto fundante nas obras de Paulo Freire ao pensarmos em uma educação humanizadora, que possibilite a formação de sujeitos ativos que se apropriem e objetivem os elementos histórico-culturais do mundo dos homens, e que a partir de então, possam continuar se desenvolvendo em suas máximas possibilidades, não somente através da educação institucional, como também, ao longo de suas vidas iluminados pelos ideais, democrático e libertário.

Relativo ao "Diálogo", eis que surge a primeira conceituação, *comunicação*, ato humano que se constitui em trocas, essencialmente verbais, e que se estende para outras linguagens inclusive a tecnológica tão frequente em tempos atuais, para a qual busca-se proposições e reflexões. Dessa forma, para Freire, o mundo humano é de comunicação, "comunicar é comunicar-se em torno do significado significante" e a "comunicação é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo" (OLIVEIRA, 2017, p. 230)

A comunicação por via do diálogo pensada inicialmente como parte da educação, em seu caráter social, mais abrangente, pois, "[...] a educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade" (FREIRE, 1981, p. 20);

A posteriori, pensa-se o Diálogo em seu caráter gnosiológico, que tem como ponto de referência, o ser humano como sujeito ativo do seu conhecimento, definida por Paulo Freire como “situação gnosiológica”, que inclui o conhecimento prévio pelas aspirações, dos níveis de percepção, da visão de mundo dos educandos e essencialmente como a interação entre docentes e discentes, pois não

> [...] há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro". Isso significa que: a. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2002, p. 25).

O professor aberto ao diálogo compreende o duplo protagonismo entre professor e aluno necessário ao processo educativo, considerando e respeitando os saberes prévios de seus alunos e realizando intervenções desenvolventes por meio destes, valorizando o saber popular, como também propiciando momentos a fim de que possam acessar os elementos da cultura elaborada, das formas finais do conhecimento histórico-cultural acumulado no meio em que vivem.

Desse modo, Freire (1987) traz diferentes dimensões do diálogo contidas no pensamento educacional, principalmente a obra *Pedagogia do Oprimido,* na qual dedica todo um capítulo para analisá-lo. Trata-se do encontro com a palavra, mas, “[...] ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos (FREIRE, 1987, p. 44)”. Considerando a preocupação evidente do autor com a transformação da sociedade e a busca pela libertação das pessoas, explicita-se a seguir, tais elementos constitutivos.

Em primeiro lugar, o amor, mais que um elemento constitutivo, é destacado por Freire como fundamento do diálogo sendo necessário

um profundo amor aos homens para que o diálogo se efetive, pois, "[...] não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda" (FREIRE, 1987, p. 79).

Em segundo lugar, a fé nos homens, que na visão filosófica freireana, se institui à priori ao diálogo, não sendo ingênua, mas vista como um desafio ao qual precisa-se responder.

> O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado (FREIRE, 1987, p. 81).

Em terceiro lugar, a humildade, pois "[...] a autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo" (FREIRE, 1987, p. 82) e, portanto, para haver diálogo é necessário estar em comunhão com os outros homens.

Desse modo, Freire (1987), demonstra que ao fundar-se no amor, na humildade e na fé que o diálogo gera confiança, que implica

> [...] no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança (FREIRE, 1987, p. 82).

Ao finalizar, o autor se refere ao pensar crítico. Necessário para que aconteça a verdadeira educação, porque garante a comunicação em um processo que desvele a solidariedade como princípio do mundo dos homens,

> [...] não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático (FREIRE, 1987, p. 118).

Nesse ínterim, destaca-se a educação problematizadora enquanto forma de libertação da relação opressor e oprimido, a liderança revolucionária e a revolução relacionada ao diálogo, pois a

> [...] matriz do diálogo é formada por um conjunto de princípios que traduzem a relação de objetividade-subjetividade, cuja mediação é feita pelos contextos de vida e saberes praticados dos sujeitos. [...] Essa matriz, com traços e atos objetivo-subjetivos, institui as dimensões utópica, relacional e dinâmica da educação problematizadora (SANTIAGO; NETO, 2016, p. 130).

Nesse contexto, Freire (2001) já reverbera que os seres não nascem feitos, prontos, acabados, mas vão, aos poucos, se constituindo na prática social da qual fazem parte, tanto dentro das escolas, na vida profissional, quanto na social. Cada elemento constituinte supracitado é que possibilita o desenvolvimento de uma educação emancipatória calcada no diálogo. Assim Freire (1987) reafirma sua crítica à educação bancária, a qual coloca como antidialógica e totalmente distante para aqueles educadores que assumem uma crença na prática educativa, democrática e libertadora.

Eis que se desvela a força da educação emancipatória na educação problematizadora se opondo a concepção bancária que nega “a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica.” (FREIRE, 2005, p. 39).

Na perspectiva, de uma educação problematizadora os conteúdos e as abordagens são dinâmicas, com possibilidades por parte de todos, da construção de uma personalidade democrática, que Freire citado por Beisiegel (2010) coloca como elemento central para a existência do diálogo.

Por conseguinte, com apoio na obra Pedagogia da Autonomia (2002), pode-se refletir sobre as exigências da prática docente: rigor metódico, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificação de palavras pelo exemplo, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, conscientização do inacabamento, respeito à autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade e competência profissional.

Tais exigências trazem aspectos essenciais dos conceitos freirianos para a educação, tendo o diálogo como mote, pois é necessário pensar certo e com rigor metódico tendo sempre uma teoria que embasa o planejamento, porque ele vivifica na prática, quando à luz dessa teoria, os professores estabelecem com os alunos um diálogo, em um ato de proferir a palavra verdadeira, palavra viva que se faz mundo pelo trabalho, pela práxis, direito de todos e que jamais pode ser privilégio de poucos.

O professor precisa ser um pesquisador de seus fazeres e saberes desenvolvendo a consciência crítica, sobre a prática educativa, sem a qual a teoria pode se tornar apenas discurso e a prática uma reprodução alienada. Tais questionamentos devem ser guiados pela ética, que valoriza a vida e a humanização e pela estética, o que significa trazer a cultura, as artes, diferentes linguagens para as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, enquanto direito de toda humanidade conhecer e viver o belo, a cultura historicamente acumulada.

Para tanto, tem-se que pensar nas relações entre os pares, relações entre professores e alunos com bom senso, humildade e tolerância. Sabe-se que, como seres humanos o sujeito deve ter consciência de que são inacabados, e esta consciência é que os instiga a pesquisar, perceber criticamente e modificar o que está condicionado, mas não determinado, passando então a serem pessoas e não apenas objetos da nossa história, conforme explicitado em Freire (2002):

> A construção de relações dialógicas sob os fundamentos da ética universal dos seres humanos, enquanto prática específica humana implica a conscientização dos seres humanos, para que possam de fato inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história (FREIRE, 2002, p. 10).

Destaca-se, entretanto, a importância da escuta ativa em práticas dialógicas, de forma intencional, volitiva e com amorosidade, pois "[...] o primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la." (FREIRE, 2002, p. 44)

Diante de tais reflexões, acentua-se a premissa de que o diálogo se inicia na escolha do conteúdo programático, trazendo considerações acerca das referências bibliográficas estudadas, uma vez que

> [...] não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de "invasão cultural", ainda que feita com a melhor das intenções. Mas "invasão cultural" sempre (FREIRE, 1987, p. 86).

Haja vista a importância de que escola e educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos assumam seu compromisso e responsabilidade de construção de espaços democráticos e interativos, essencialmente dialógicos, concordando com Couto (2015), ao considerar a compreensão da palavra enquanto [...] um direito inerente a todo ser humano de participar da circulação de ideias e discursos. (COUTO, 2015). Na expressão de Freire (1987), a palavra é

> [...] diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, se não humanizando o mundo (FREIRE,1987, p. 15).

Desse modo, somente nesse processo de humanização, vivenciando juntamente com os alunos um diálogo autêntico, fazendo circular a palavra viva, é que se pode intervir no mundo, com criticidade para que neste a "mediação das consciências coexistam em liberdade" (FREIRE,1987), já que como diz Freire, não

> [...] posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais (FREIRE, 2002, p. 53).

O diálogo ganha ainda mais significação quando se trata do currículo oculto, constituído por aspectos do ambiente escolar, que mesmo não fazendo parte do currículo oficial, contribuem de forma implícita para a formação dos sujeitos. Tais movimentos que acontecem no interior das salas de Educação de Jovens e Adultos agregam os valores culturais e sociais muitas vezes de forma subliminar que evocam atenção especial dos educadores, dado que:

> A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, "ação cultural" para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência (FREIRE, 1981, p. 5).

Em vista disso, para compreender o conceito de currículo oculto, torna-se relevante a contribuição de Giroux (1986), para quem "[...] valores e crenças do senso comum que guiam e estruturam a prática escolar não são universais a priori, mas construções sociais baseadas em pressuposições normativas políticas" (Giroux, 1986, p. 70). Portanto, as escolas não podem ser consideradas espaços neutros o que se coaduna com as concepções de Freire (1992) que considera a educação e as práticas pedagógicas que delas advém como um ato político e intencional.

De forma complementar, Apple (2006) defende a ideia da "existência do teor político e ideológico reproduzido na esfera escolar" (APPLE, 2006, p. 75), relaciona o currículo oculto a uma ética que se baseia em valores da classe dominante, que propõe parâmetros para o ensino que deve ser assumidos por todas as classes sociais que a compõem.

Portanto, defende-se que considerar o diálogo, em uma perspectiva crítico-libertadora, é romper com a interpretação de que somente as classes sociais privilegiadas e os especialistas em educação possuem competência e direito de decidir sobre o Currículo, uma vez que julgam conhecer as necessidades e interesses da sociedade, sem levar em conta o currículo real, tampouco os elementos do currículo oculto.

A formação da consciência crítica proposta por Paulo Freire poderá mudar as relações educativas em um processo coletivo de transformação da educação mediante a seleção dos conhecimentos que compõem a programação curricular, utilização de processos de pesquisa da realidade dos educandos e da comunidade, engendrando temas geradores que contêm situações a serem superadas pelos sujeitos, com o apoio em conhecimentos historicamente acumulados de forma colaborativa e democrática. O diálogo, a participação autêntica e a esperança são conceitos fundamentais dessa proposta de uma pedagogia crítico-libertadora que integra os temas da vida cotidiana, as culturas e o currículo, que partem de práxis concretas e possibilitam vislumbrar e gerar novas práxis. Como vislumbra o autor em questão, "[...] ai de nós educadores, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis" (FREIRE, 1982, p. 93).

Eis o compromisso e o desafio, o delineamento de uma prática educacional dialógica e democrática que pressupõe o direito do educando de dizer a palavra e do educador o dever de escutá-lo, que estabeleça ações concretas que permitam a participação do outro em todos os momentos do processo educativo.

Considerações Finais

Ao analisar a prática docente na atualidade com as ideias presentes na obra de Freire, evidencia-se a contemporaneidade de suas

contribuições, referentes à importância dos elementos, conceitos e princípios fundantes relativos ao diálogo.

Demonstra-se, nessa vertente, que os educadores, ao entrar em contato com as ideias e pensamentos de Freire, têm a oportunidade de refletir acerca de sua ação docente e pedagógica, como também desenvolver junto a seus alunos a escuta atenta e sensível, interagindo com eles para que possam estreitar seus laços no intuito de favorecer grandemente a aprendizagem e desenvolver a autonomia.

Mesmo sendo esta uma ação complexa, que exige pensar com criticidade, considerando os aspectos culturais e históricos, iluminando-os pela ética e de um compromisso político e social, esta intervenção desenvolvente torna-se possível frente às características de uma educação emancipatória e libertadora conforme apontam as contribuições teóricas de Paulo Freire.

Assim, acredita-se que o educador, quando compreende as nuances da relação entre opressor e oprimido, se reconhece na força dos *silenciamentos* presentes em nossa sociedade de classes, se reconhece no opressor que clama em cada um, e de forma consciente e crítica, em uma verdadeira interlocução, se permite dar voz aos educandos,

Iluminados pelas premissas de Paulo Freire, frente à uma educação popular com tantos desafios hoje vivenciados, principalmente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, conclui-se que o diálogo é a força motriz e aglutinadora para possibilitar esse avanço tão necessário, de modo a promover uma educação humanizadora, criando espaços educativos orientados por uma relação dialógica permanente.

Referências

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

COUTO, Maria Aparecida. **Ver, falar, ouvir, ler e escrever** [recurso eletrônico]. Orientação: Eliana Marques Zanata, Bauru: UNESP, 2015, 91 p.: il. Color.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O educador:** vida e morte. Rio de Janeiro, Edicões Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 224 p.

GALLI, Ernesto Ferreira; BRAGA, Fabiana Marini. O diálogo em Paulo Freire: concepções e avanços para transformação social. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 19, n. 1, 2017.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação:** para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia com crianças. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n.7, p. 228-253, jul./dez. 2017.

Produção Discente dos Programas de Pós-Graduação da FFC/UNESP/MARÍLIA-SP (2001-2020):
a educação de jovens e adultos em foco

Karine Gonçalves[39]

Introdução

De que modo a universidade pública e os cursos de pós-graduação têm abordado a Educação de Jovens e Adultos em suas pesquisas? Desde quando tal temática vem sendo estudada no âmbito acadêmico e científico nos programas de pós-graduação de uma universidade estadual paulista? A quais temas essa produção vem sendo vinculada nesses programas?

É com base nesses questionamentos que se apresentam, neste texto, resultados de análise da produção discente dos Programas de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Marília-SP (Programa de Pós-Graduação em Educação; Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação; Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais; Programa de Pós-Graduação em Filosofia; Programa de Pós-Graduação

[39] Pedagoga e Mestranda em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília-SP. E-mail: karine.goncalves@unesp.br

https://doi.org/10.36311/2022. 978-65-5954-310-6.p193-208

em Fonoaudiologia; Mestrado Profissional em Sociologia) entre os anos de 2001 e 2020.[40]

Além do objetivo geral de contribuir para a produção da história desses programas, buscou-se compreender de que forma as pesquisas desenvolvidas na UNESP/Marília contribuem para a produção de conhecimento sobre Educação de Jovens e Adultos e suas interfaces e relevância para a história da educação.

Para tanto, após a fundamentação teórica e a descrição dos materiais e métodos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, faz-se um breve histórico e contextualização do câmpus no qual se inserem os programas analisados, com base nos quais buscou-se refletir sobre a relevância das pesquisas desenvolvidas nesses programas no contexto mais amplo dos programas de pós-graduação no Brasil. Ao final, apresentam-se e analisam-se os dados coletados.

1 Fundamentação Teórica

A matriz teórica a partir da qual esta pesquisa se fundamenta é a do Materialismo Histórico e Dialético. Desse modo, parte-se do pressuposto de que o Brasil, tal qual foi sendo concebido e construído ao longo de sua história, mantém, até os dias de hoje, a subordinação de determinada classe em prol de uma burguesia. Esta, por sua vez, mantém em seu bojo "[...] um projeto de capitalismo dependente que combina altíssima concentração de propriedade e de riqueza e produção ampla de pobreza e miséria.". (FERNANDES *apud* FRIGOTTO, 2014, p.5). Nesse contexto, compreende-se a Educação de Jovens e Adultos como

[40] O ano de 2001 refere-se ao ano de defesa da primeira dissertação sobre o tema localizada no site de um dos programas e o de 2020 ao último ano a ser analisado, tendo em vista que as teses e dissertações defendidas em 2021 ainda não constavam totalmente no site do programa até o momento de finalização da escrita deste texto.

um movimento que vai na contramão daquilo que a burguesia pretende fixar: a subordinação.

Enquanto resistência, portanto, a EJA

> [...] foi se consolidando no que Fernandes (2009) analisou como segundo e terceiro sistema de dominação: entre 1930 e 1960, período considerado desenvolvimentista, e após a onda de ditaduras, que ocorreram entre 1960 e 1980, nos processos de redemocratização das sociedades latino-americanas. (PALUDO, 2015, p.225-226).

Enquanto fundamentação, faz-se necessário destacar também a vida e obra do educador e patrono da educação brasileira – o professor Paulo Freire. Ao trabalhar com os temas geradores e ao considerar a "[...] importância do estudo da cultura do ser humano como conteúdo pragmático da educação [...]." (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p.57), evidencia-se o potencial da EJA e da educação popular como um todo no processo de produção e de reconhecimento da própria cultura por parte do povo, na medida em que se considera a cultura

> [...] como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições "doadas" (FREIRE, 2008, p. 117).

É assim que o olhar cuidadoso para com essa modalidade de ensino evidencia-se como uma necessidade a ser considerada nas pesquisas e demais projetos no âmbito acadêmico e científico. Uma vez que remete à dialogicidade entre os seres e à emancipação humana, não

há meios de fortalecer tais práticas que não por meio do falar e do agir sobre elas. Afinal, conforme destaca Sanceverino (2016, p. 469),

> [...] [o] espaço pedagógico da EJA é um espaço fértil de possibilidades de articulação de outras realidades culturais, outros saberes, assim como a vida o é: uma rede de relações dialógicas que se articula indefinidamente com saberes complexos, um encontro de homens e mulheres no qual o conhecimento só faz sentido quando é voltado para a construção do diálogo permanente. Isso porque é pelo diálogo que os seres humanos tornam-se sujeitos de suas ações, e é com o saber dessas ações que passam a adquirir respeitabilidade à medida que passam a empreender atitudes comprometidas com o conhecimento.

É, portanto, a partir dessas reflexões que se pretende analisar os dados coletados a fim de se compreender o modo pelo qual a academia – em especial, os programas de pós-graduação de uma universidade pública estadual paulista – tem abordado tais questões em suas pesquisas, o que reflete diretamente na sua produção.

A partir do levantamento bibliográfico realizado por meio de consulta ao Portal Periódicos CAPES, com a utilização dos termos de busca "Educação de Jovens e Adultos" e "EJA", foi possível localizar uma quantidade massiva de trabalhos que tematizam essas questões: ao termo "EJA", por exemplo, foram vinculados cerca de quinze mil trabalhos, enquanto que ao termo "Educação de Jovens e Adultos" foram vinculados cerca de três mil.

Existem trabalhos, inclusive, que reúnem de forma considerável essa produção. Em *O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil*, por exemplo, Haddad (2000) analisa a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986-1998; já em *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:*

Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006), Sposito (2009) aponta que "[...] a produção de conhecimento, qualquer que seja o campo do saber, não pode prescindir do esforço sistemático de inventariar e fazer balanço sobre aquilo que foi produzido em determinado período de tempo e área de abrangência.".

O foco aqui, porém, não será na elaboração de uma pesquisa no estilo "Estado da Arte" com relação aos programas de pós-graduação em geral, mas sim, conforme será descrito no tópico seguinte, se voltará apenas à produção relativa às teses e dissertações dos programas da UNESP/Marília, apesar de ser significativo o número de trabalhos relativos à temática em outros programas e em outras categorias, como na de artigo científico.

2 Metodologia

Tratou-se de pesquisa desenvolvida mediante abordagem histórica, centrada em pesquisa documental e bibliográfica, com a utilização dos procedimentos de localização, recuperação, reunião e seleção das dissertações e teses que foram defendidas e que se encontram disponibilizadas no site dos Programas.

O primeiro passo, portanto, foi o de localizar todos os trabalhos já defendidos nos programas de pós-graduação da UNESP/Marília. Após localização e recuperação desses trabalhos, partiu-se para a reunião e seleção daqueles que tratam especificamente sobre a Educação de Jovens e Adultos. Tal seleção foi feita a partir da leitura dos títulos e das palavras-chave indicadas ao final do resumo de cada um dos trabalhos localizados. Assim, foram selecionados para análise os que indicavam explicitamente as palavras "Educação de Jovens e Adultos" e/ou "EJA" na sua composição, independentemente da linha de pesquisa ou do assunto específico abordado em cada trabalho.

Identificou-se que, do total de trabalhos defendidos, apenas 10 tratam da Educação de Jovens e Adultos, sendo quatro teses e cinco dissertações, todas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação. Nenhuma tese e/ou dissertação, portanto, foi localizada na produção dos outros programas de pós-graduação, fato que merece maior análise e reflexão ao final da exposição.

Além disso, mediante a leitura e análise das demais palavras-chave de cada um dos 10 trabalhos localizados, buscou-se identificar a quais temas essas questões vêm sendo vinculadas e estudadas ao longo dos anos, o que também será descrito e analisado com detalhes nos tópicos seguintes.

Ao longo do texto, apresentam-se ainda os quadros que contêm a reunião desses trabalhos, bem como a apresentação dos seus títulos e de suas respectivas palavras-chave.

3 Resultados e Discussões

3.1 Breve histórico e contextualização do campus no qual se inserem programas analisados

A inauguração da universidade – na época, faculdade – na qual se inserem os programas de pós-graduação analisados neste texto se deu em 13 de fevereiro de 1959. Conforme consta no site da universidade,

> [...] desde a sua criação, a Faculdade tem-se destacado como um espaço privilegiado na região, de formação de profissionais, de desenvolvimento de pesquisas na área de Ciências Humanas e como um dos principais polos desencadeadores e aglutinadores de reflexões e discussões sobre as mais relevantes problemáticas do país, articulando-se, no campo democrático, com várias outras entidades e instâncias (LEME, 2012, p. 1).

Trata-se, portanto, de uma universidade de referência não apenas na região, mas em todo o país. As pesquisas que são desenvolvidas nessa universidade, seja pelos docentes, seja pelos discentes, recebem destaque e ganham relevância nacional e internacional mediante os resultados e discussões pertinentes que desenvolvem e que apresentam.

Alguns estudos já foram feitos tratando da relevância da produção dessa universidade desde a sua criação, como é o caso de Castro (2011) que trata especificamente da história do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília e da sua relevância para as discussões sobre as políticas de pós-graduação no Brasil, reconhecendo o programa como fonte primordial de pesquisas sobre o tema.

Tendo em vista, portanto, o impacto da produção dessa universidade, considera-se relevante destacar como está a produção no campus com relação à temática da Educação de Jovens e Adultos.

4 Apresentação e Análise dos Dados Coletados

Neste tópico, são analisados de forma descritiva os dados coletados durante a realização da pesquisa. Foram elaborados quadros e tabelas com base nos quais são descritas as principais pesquisas que foram realizadas nos programas em estudo sobre o tema Educação de Jovens e Adultos.

Abaixo, o quadro geral elaborado a partir da coleta dos dados localizados até o momento. Nele, consta o total de trabalhos localizados sobre a temática nos sites de todos os programas de pós-graduação da UNESP/Marília, organizados por ano e tipo de texto (Tese ou Dissertação).

Conforme consta no Quadro 1, foram defendidos ao longo dessas duas décadas apenas dez trabalhos relativos à temática, sendo cinco dissertações e cinco teses. Além disso, torna-se relevante destacar

que todos esses trabalhos foram defendidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, de modo que não foi localizada nenhuma tese ou dissertação sobre o tema no site dos outros programas do campus.

É possível identificar ainda que o primeiro trabalho defendido sobre a temática foi uma dissertação no ano de 2008. Apenas dois anos depois (2010) foram defendidos mais dois trabalhos: uma dissertação e uma tese. No ano seguinte, 2011, mais um trabalho foi defendido sobre o tema: uma tese.

Apenas quatro anos depois foram defendidos o quinto e o sexto trabalho, sendo duas dissertações. Por fim, apenas em 2015, 2018 e 2020 foram localizados outros quatro trabalhos defendidos, sendo, respectivamente, três teses e uma dissertação – totalizando, portanto, dez trabalhos no total geral.

É interessante observar que nos anos de 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2009, 2012, 2013, 2014, 2016, 2017 e 2019 não foi defendido nenhum trabalho que abordasse de alguma forma a Educação de Jovens e Adultos, ainda que o referencial teórico aqui suscitado tenha indicado que desde décadas anteriores a temática vem sendo considerada relevante para estudos e pesquisas.

Quadro 1: Produção discente dos programas de pós-graduação da UNESP/Marília sobre educação de jovens e adultos, distribuídas por tipo de texto (teses e dissertações)

PPG / ANO	Educação		Ciência da Informação		Ciências Sociais		Filosofia	Fonoaudiologia	Sociologia	TOTAL
-	**T**	**D**	**T**	**D**	**T**	**D**	**D**	**D**	**D**	**-**
2001	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
2002	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
2003	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
2004	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
2005	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
2006	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
2007	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
2008	0	1	0	0	0	0	0	0	0	**1**
2009	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
2010	1	1	0	0	0	0	0	0	0	**2**
2011	1	0	0	0	0	0	0	0	0	**1**
2012	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
2013	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
2014	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
2015	0	2	0	0	0	0	0	0	0	**2**
2016	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
2017	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
2018	2	0	0	0	0	0	0	0	0	**2**
2019	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
2020	1	1	0	0	0	0	0	0	0	**2**
TOTAL	**5**	**5**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**10**

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 2: Teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação que tratam da educação de jovens e adultos, organizadas pelo ano de publicação

Modalidade			Título do Trabalho
Ano	**Tese**	**Dissertação**	
2008		**X**	A ALFABETIZAÇÃO SOB O OLHAR DE UMA EDUCADORA DE EJA: ENTRE O COMO E O POR QUÊ
2010	**X**		EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERFIL IDENTITÁRIO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA DAS REGIÕES NORTE E NORDESTE
2010		**X**	INFORMÁTICA NA EJA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL
2011	**X**		EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO TRABALHADOR JOVEM E ADULTO: DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO
2015		**X**	EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA
2015		**X**	RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E LINGUAGEM EM EJA
2018	**X**		O LETRAMENTO ESTÉTICO NA CONSOLIDAÇÃO DOS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA DE EDUCANDOS JOVENS E ADULTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
2018	**X**		A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A PRODUÇÃO TEXTUAL NO CEEJA DE MARÍLIA-SP: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA
2020	**X**		ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O EMPREGO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA A APRENDIZAGEM CONCEITUAL
2020		**X**	O BLOG ESCOLAR EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A AUTOBIOGRAFIA COMO EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Mediante os dados apresentados no Quadro 2 relativos aos títulos das dissertações e teses localizadas no site dos programas, nota-se que a temática da Educação de Jovens e Adultos vem sendo estuda e vinculada a vários outros temas mais amplos da Educação de modo

geral: alfabetização; resolução de problemas e linguagem; educação profissional; inclusão e deficiência; informática; e blog.

Além disso, torna-se possível identificar também que os trabalhos defendidos abrangem diferentes regiões do país: há trabalhos que tratam especificamente do contexto de um município do interior paulista, enquanto que outro trata das regiões Norte e Nordeste.

Quadro 3: Palavras-chave das teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação que tratam da educação de jovens e adultos, organizadas em ordem alfabética

Palavra-chave	Ocorrência
Alfabetização	**1**
Analfabetismo no Brasil	**1**
CEEJA	**1**
Comunicação	**1**
Deficiência Visual	**2**
Educação de Adultos	**1**
Educação de Jovens e Adultos	**8**
Educação do Campo	**1**
Educação e Trabalho	**1**
Educação Especial	**3**
Educação Integrada	**1**
Educação Profissional e Tecnológica	**1**
EJA	**1**
Experimento didático-formativo	**1**
Formação de educador	**1**
Histórias em Quadrinhos	**1**
Inclusão Educacional	**1**
Informação	**1**
Informática na Educação	**1**
Inserção da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho	**1**
Jovens e Adultos	**1**

Letramento Estético	**1**
Língua Materna	**1**
Linguagem Escrita	**1**
Matemática	**1**
Metodologia de ensino	**1**
Perfil do professor de jovens e adultos	**1**
Prática de Ensino	**1**
Práticas Docentes	**1**
Proeja	**1**
Programa Alfabetização Solidária	**1**
Relações Dialógicas	**1**
Situações-problema	**1**
Tecnologia Assistiva	**2**
Tecnologias Digitais	**1**
Teoria Histórico-Cultural	**4**

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Observa-se, a partir dos dados apresentados no Quadro 3, o número de vezes que as palavras-chave localizadas nas teses e dissertações que foram defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília foram utilizadas.

Assim, torna-se possível verificar que as palavras-chave mais recorrentes nos trabalhos foram, respectivamente: Educação de Jovens e Adultos (8); Teoria Histórico-Cultural (4); Educação Especial (3); Deficiência Visual (2); e Tecnologia Assistiva (2).

É possível observar, ainda, que mais de um trabalho trata da alfabetização e da linguagem, mas referem-se a palavras-chave distintas: Alfabetização (1); Analfabetismo no Brasil (1); Língua Materna (1); Linguagem Escrita (1); Programa de Alfabetização Solidária (1); e Letramento Estético (1).

Outros trabalhos tratam também da questão metodológica de ensino, mas também se referindo a palavras-chave distintas:

Experimento didático-formativo (1); Formação de Educador (1); Metodologia de Ensino (1); Perfil do professor de jovens e adultos (1); Prática de ensino (1); Práticas docentes (1); e Relações Dialógicas (1).

Nota-se, portanto, a diversidade de temas aos quais a temática geral de Educação de Jovens e Adultos vem sendo estudada no âmbito desse programa de pós-graduação, ainda que haja um número restrito de trabalhos se comparado ao total geral.

Considerações Finais

Mediante o exposto, foi possível identificar como os Programas de Pós-Graduação da UNESP/Marília tem abordado a Educação de Jovens e Adultos em suas pesquisas, sendo possível constatar grande vinculação dessas temáticas com a área da Educação, de modo que todos os trabalhos localizados até o momento foram desenvolvidos exclusivamente no âmbito do PPGE dessa universidade. Também foi possível constatar que a temática vem sendo estudada no âmbito acadêmico e científico do PPGE desde 2008, tendo tido a última publicação no ano de 2020.

Foi possível constatar, ainda, a diversidade de enfoques trabalhados pelos autores que tratam da Educação de Jovens e Adultos na sua produção, perpassando a área da alfabetização, da educação especial, da prática de ensino entre outras, o que demonstra a riqueza dos trabalhos que são desenvolvidos no âmbito desse programa e a relevância dessas pesquisas para a sociedade.

Ressalta-se, a fim de indicar a necessidade de mais pesquisas sobre o tema, o fato significativo de nenhum trabalho ter sido realizado sobre a Educação de Jovens e Adultos nos outros programas de pós-graduação da UNESP/Marília até o momento.

Ressalta-se, também, com o objetivo de propor outras reflexões sobre o tema no âmbito dos programas de pós-graduação da UNESP/Marília, o que indica Paludo (2015, p. 234) a respeito da Educação Popular como resistência e emancipação humana: "[...] o tempo presente requer análises que recuperem o ponto de vista da totalidade e da historicidade, rearticulando conhecimento teórico e prática política, fortemente.".

Espera-se que este trabalho contribua com as reflexões que vem sendo desenvolvidas sobre a temática na sociedade de modo geral, além da contribuição para a produção da história dos programas de pós-graduação dessa universidade, assim como para a história da produção discente sobre a Educação de Jovens e Adultos no país.

Referências

CASTRO, Rosane Michelli de. O programa de pós-graduação em educação da UNESP de Marília: contribuições para uma agenda de discussões sobre aspectos da política de pós-graduação no Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.16, n.1. 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

HADDAD, Sergio. (Coord.). **O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil:** a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

LEME, Luiz Gustavo. **FAFI e a criação da UNESP em Marília**. 2012. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/#!/instituicao/apresentacao/a-faculdade/. Acesso em: 04 out. 2021.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, abr.-jun. 2016.

SPOSITO, Marilia Pontes. **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC. Programa de Pós-Graduação em Educação (2021). **Versão final – Dissertações e Teses.** Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao/secretaria/versao-final-de-teses-e-dissertacoes/. Acesso em: 12 jun. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. (2021). **Publicações acadêmicas**. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/ciencia-da-informacao/publicacoes-academicas/teses/. Acesso em: 12 jun. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. (2021). **Publicações acadêmicas.** Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/ciencias-sociais/teses/. Acesso em: 12 jun. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. (2021). **Dissertações.** Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/filosofia/dissertacoes/dissertacoes/. Acesso em: 12 jun. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC. Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia. (2021). **Publicações científicas.** Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/fonoaudiologia/dissertacoes/. Acesso em: 12 jun. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC. Mestrado Profissional em Sociologia. (2021). **Sociologia em Rede Nacional – FFC**. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/discover. Acesso em: 12 jun. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC. Programa de Pós-Graduação em Educação (2021). **Relatório CAPES**. Marília-SP. (Digitado).

A Importância de Recursos Pedagógicos Acessíveis na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para as Pessoas com Deficiência Visual

José Salustiano dos Santos[41]
Luciana Aparecida de Araújo[42]

Introdução

Esse trabalho se configura como uma proposta de mapeamento de materiais sobre a Educação de Jovens e Adultos em um enlace com a área da deficiência visual e a apresentação de alguns recursos acessíveis básicos que auxiliam na autonomia pessoal e profissional de alunos com deficiência visual, público da Educação de Jovens e Adultos, e de como esses recursos são organizados de acordo com as estratégias didáticas a que se destinam.

[41] Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), FFC, *Campus* de Marília, e em Design Gráfico pelo Centro Universitário Eurípides de Marília (UNIVEM). Pós-graduado no Curso de Especialização em MBA em Marketing e Negócios pelo Centro Universitário Eurípides de Marília (UNIVEM). Foi residente bolsista do Programa de Residência Pedagógica – CAPES (2018-2019). Atualmente é docente no Curso de Design Gráfico do Centro Universitário de Marília (UNIVEM), Educador Social na Associação dos Deficientes Visuais de Marília (ADEVIMARI), membro do Grupo de Estudo em Pesquisa Pedagógica e Cultura Científica (GEPPECC) e aluno regular no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico, pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), FFC, *Campus* de Marília. saludesigner@gmail.com
[42] Pós-Doutorado pela Fundação Carlos Chagas. Doutora pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), FFC, *Campus* de Marília. Docente vinculada ao curso de Pedagogia e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/ Unesp, campus de Marília. Líder do Grupo de Estudos em Pesquisa Pedagógica e Cultura Cientifica (GEPPECC). E-mail: luciana.a.araujo@unesp.br

https://doi.org/10.36311/2022. 978-65-5954-310-6.p209-234

É importante enfatizar que a apresentação de recursos, mesmo que seja introdutória, requer informações de ambientes, espaços físicos e digitais na qual eles são integrados para seu uso direto, pensando em uma perspectiva que se caracteriza por meio de acompanhamento pedagógico e psicológico que necessita de uma simplificação dos conteúdos e materiais. Na maioria das vezes os recursos são veiculados de forma complexa, considerando que no contexto geral o público da EJA é carente de apoio técnico educacional, o que se intensifica quando parte desse público se apresenta com uma deficiência, nesse trabalho, a deficiência visual.

Muitos são os fatores que podem ser elencados como pontos fracos nessa área de delimitação do tema, mas optamos por pontuar alguns dos recursos existentes, materiais que podem ser adaptados, estratégias utilizadas em núcleos de apoio e pensar no enlace disso com a educação não formal desse público e a contribuição das vivências dessas pessoas para as abordagens pedagógicas realizadas pelos espaços que visam autonomia pessoal relacionada com escolarização básica e ensino profissionalizante.

Tecnicamente teríamos duas áreas importantes que precisaríamos considerar para a boa prática e desenvolvimento desses recursos, a Educação não formal e Tecnologia Assistiva. Ambas extremamente importantes quando pensamos em uma atuação de escolarização emancipatória, respeitando e relacionando as especificidades de cada pessoa com deficiência com as propostas pedagógicas que serão utilizadas nos espaços de implementação.

A relação dessas áreas com o público definido contribuirá com o objetivo do trabalho, que se caracteriza em apresentar recursos acessíveis e relacioná-los com as especificidades das pessoas com deficiência visual pertencentes ao público da EJA no seu processo de autonomia pessoal e profissional. A descrição dos produtos e contextos organizacionais

acessíveis é importante para a composição de qualquer conhecimento técnico, através dos seus aspectos semânticos, pragmáticos e também estéticos quando pensamos nos dispositivos tecnológicos utilizados no âmbito da inclusão e acessibilidade.

Mas para que essa apresentação fosse eficaz foi necessário realizar um mapeamento das produções acadêmicas que aproximaram a área da deficiência visual com a EJA. Mesmo com tais aproximações provenientes da coleta de trabalho por meio do mapeamento na Base de dados da Oasis Ibict, as descrições dos recursos pedagógicos acessíveis complementaram o entendimento de professores para melhor desenvoltura docente em sala de aula? O mapeamento dos materiais temáticos já publicados e a sistematização de informações sobre os recursos da área da deficiência visual corroboram para um melhor entendimento de como pensar aulas mais estratégicas?

Os recursos acessíveis disponíveis devem ser criteriosamente estudados para compreendê-los como uma ferramenta funcional que pode ser usada como um facilitador de acesso aos conteúdos pertencentes a currículos e matrizes que constituem o plano de ensino de instituições de escolarização básica e profissionalizante. Por isso, necessariamente todos os profissionais da educação precisam compreender que não existem soluções únicas para todos os problemas educacionais, pensando em um contexto de sala de aula, mas existe a busca por entendimento através de informações sobre instrumentos específicos que melhoram e contribuem com as relações de ensino e aprendizagem entre professor e aluno.

A ideia de evidenciar informações sobre os principais recursos e trabalhos contribuem para a compreensão dos conceitos específicos da temática, a organização de informações acerca da área pesquisada evidencia a importância dos seus fundamentos, faz com que o leitor

compreenda a sua relevância e tenha melhor aproveitamento da proposta do trabalho.

A estrutura metodológica se caracteriza como revisão bibliográfica e as definições conceituais e técnicas de cada área requerem referências importantes, por isso, para subsidiar o referencial teórico se fez necessário utilizar autores que compuseram conceitos e perspectivas que sintetizam princípios educacionais que visam o respeito à autonomia e à dialogicidade de cada educando. Para a área de Tecnologia Assistiva, BERSCH (2017), e Educação não formal, GOHN (2016). É importante ressaltar que mais autores estarão presentes na parte textual, através de citações, gráficos, descrição de recursos e materiais, quadros e afins. Outros estarão através das suas linhas de pesquisas que norteiam as diretrizes utilizadas para o desenvolvimento deste trabalho.

No entanto, o capítulo será composto por três etapas, com alinhamento dos conteúdos que auxiliam no processo de organização das informações importantes que estão relacionadas com a temática trabalhada. A primeira etapa se caracteriza com a apresentação dos principais fundamentos conceituais das áreas que subsidiam a pesquisa, definições e explanações que trazem uma compreensão panorâmica introdutória contribuindo para melhor compreensão dos conceitos que serão apresentados a seguir. A segunda etapa se articula em torno dos resultados e discussões obtidos a partir do mapeamento realizado na base de dados “Oasis”, e a apresentação técnica dos recursos acessíveis utilizados, basicamente, no acompanhamento pedagógico da pessoa com deficiência visual. E a última se direciona ao fechamento das discussões, trazendo as suas principais considerações e as referências que foram norteadoras no seu desenvolvimento.

1 Educação Informal

Se pensarmos na temática trabalhada na investigação ora proposta, e analisarmos as palavras-chaves que sinalizam e direcionam o desenvolvimento dela, nos deparamos com as áreas, deficiência visual e Educação de Jovens de Adultos (EJA), que necessitam de mais atenção das políticas públicas que possam subsidiar o seu funcionamento prático como também o incentivo do público que a elas pertencem.

O público da EJA tem suas especificidades, uma vez que essas pessoas não tiveram o acesso adequado a escolarização. Apresenta um contexto social marcante caracterizado pelo trabalho como sobrevivência antecedendo a educação. Privado de uma estrutura socioeconômica que delimita seu acesso ao que lhe pertence por direito, buscam alternativas que se enquadram como suporte técnico de subsistência, o material utilizado no desenvolvimento das aulas de alfabetização, na qual frequentam, diverge da sua realidade.

Por esse e outros motivos que se faz necessário pensar em novas abordagens que em meio a toda essa defasagem contribuam com a emancipação do aluno da EJA. Novos estudos e pesquisas estão reconfigurando o modo de pensar a prática pedagógica do alunado da Educação de Jovens e Adultos, acrescentando o conteúdo do currículo como perspectiva do discente acerca da realidade.

Gohn (2016) destaca a Educação não formal como uma área que complementa a Educação formal, pois é a partir das vivências do aluno que o enlace e a produção de sentidos durante o processo de alfabetização se tornam mais eficaz. É considerando as competências de cada discente que o período de escolarização converge com o seu contexto social.

> A educação não formal tem como método básico a vivência e a reprodução do conhecido, a reprodução da experiência segundo os modos e as formas como foram apreendidas e codificadas. Nessa educação, as metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se, portanto, no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas [...]. (GOHN, 2016, p. 64).

Desse modo, pensar na Educação não formal como um tema importante no contexto de escolarização da EJA, pode oferecer ao professor alfabetizador a capacidade de compreender e respeitar as potencialidades do alfabetizando, articular o conhecimento com o cotidiano, pensar na sistematização de recursos para atender o público da Educação de Jovens e Adultos que se caracteriza como pessoas com deficiência e afins.

A partir dessa perspectiva, destacamos a importância da relação entre a Educação não formal com a área de Tecnologia Assistiva para prosseguir com o acompanhamento pedagógico, com a efetivação do conhecimento *a priori* do discente como um viés que poderá favorecer a criação de recursos inclusivos ou acessíveis, como parte das abordagens didático-pedagógicas que trarão mais significado ao processo de alfabetização e letramento dele.

2 Tecnologia Assistiva

Sempre que pensamos em proposições para a área educacional é demasiado importante que articulemos essas proposições com uma linguagem compreensível, a educação carece de novas pesquisas que se caracterizem como intervenções. É perceptível as dificuldades escolares, mas há sempre algo que precisa e pode ser feito. Mas, para que façamos de forma apropriada é necessário ter clareza dos conceitos que se farão presente na estrutura de qualquer projeto ou pesquisa. Por exemplo, quando falamos de Tecnologia Assistiva, precisamos conhecer o seu principal conceito, ter entendimento do que representa tal denominação. Assim, podemos compreender, basicamente, que:

> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL - SEDH – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII, 2003).

Desse modo, "[...] em primeiro lugar, o termo tecnologia não indica apenas objetos físicos, como dispositivos ou equipamentos, mas antes se refere mais genericamente a produtos, contextos organizacionais ou modos de agir, que encerram uma série de princípios e componentes técnicos". (COMMISÃO EUROPÉIA - DGXIII, 1998).

Tais definições nos trazem uma perspectiva ampla sobre o entendimento conceitual de TA, é necessário que os profissionais que estão presentes no intermédio entre recursos acessíveis e pessoa com deficiência, basicamente, tenham compreensão da relevância dessa área para a busca de uma rotina com mais equidade. Os professores

alfabetizadores são profissionais, dentre outros, em evidência quando se pensa na escola como uma das principais instituições na qual um público diverso de crianças tem acesso. Vale ressaltar que o "acesso" nesse contexto é de ter contato com a rotina escolar, mas nem sempre essa rotina é acessível. Por isso, a necessidade de sintetizar informações que favoreçam os professores e também outros profissionais que se englobam nas práticas coletivas que constituem núcleos escolares e instituições de acompanhamento pedagógico que contribuem para a autonomia do indivíduo.

Bersch (2017) traz categorias pertencentes a Tecnologia Assistiva que nos levam a compreender mais a área, como; Materiais para a vida diária e vida prática com o intuito de favorecer a autonomia e independência nas tarefas rotineiras; Comunicação Aumentativa e Alternativa destinada a atender pessoas sem fala ou escrita funcional; Recursos de acessibilidade ao computador para tornar o próprio computador acessível às pessoas com privações visuais, auditivas, intelectuais e motoras; Sistemas de controle de ambiente através de um controle remoto para executar funções de aparelhos eletroeletrônicos; Projetos arquitetônicos para acessibilidade; Órteses e próteses e Adequação postural para que se consiga um bom desempenho postural.

A apresentação das categorias ilustra a abrangência de uma área que diariamente integra em seu escopo novas abordagens e novas propostas que visam contribuir com a prática diária acessível. Atualmente, para pensarmos em um mundo mais acessível, não podemos centralizar a responsabilidade de atualização de informações em alguns profissionais, mas precisamos nos conscientizar e intervir de forma geral, com as explanações de uma área tão necessária como TA as necessidades de adequação é um dever de todos para iniciar um processo de desconstrução de um normal superficial que age como o principal obstáculo contra a acessibilidade.

3 Metodologia

Para a reunião das informações obtidas para a elaboração deste capítulo, foi realizada a revisão bibliográfica, que segundo Lima e Mioto (2007) favorece a busca de informações relacionadas a temática e mapeamento das pesquisas que discutem sobre os recursos pedagógicos acessíveis na Educação de Jovens e Adultos para as pessoas com deficiência visual.

O processo metodológico para o desenvolvimento desse material se estruturou, inicialmente, com uma busca na base de dados “Oasis” do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, para um mapeamento do contexto temático, usando descritores específicos como, “Deficiência visual” e “Educação de Jovens e Adultos” e utilizando o operador booleano “AND”.

Optamos como recorte temporal o período correspondente entre 2000 a 2019, considerando que em 2000 foi apresentado o 1° texto que fazia alusão a Lei Brasileira de Inclusão LBI, denominado Estatuto da Pessoa com Deficiência na Câmara dos Deputados, até 2019, início da pandemia ocasionada em virtude da COVID 19.

A partir dessa busca foi possível obter resultados de materiais publicados que relacionam ou apresentam aproximações das duas áreas presentes no tema do trabalho. A princípio se obteve um resultado composto por 24 materiais, sendo que 17 dessa quantidade não tinham relação direta com os descritores utilizados. Desse modo, foram utilizados para este texto, 07 materiais convergentes com a temática, sendo: uma tese, quatro dissertações, um Trabalho de Conclusão de Curso e uma monografia.

O conhecimento básico, ou o esclarecimento introdutório acerca das áreas de qualquer trabalho contribui para melhor

aproveitamento do seu objetivo, tornando-o mais eficaz em uma determinada prática futura a partir das suas ideias salientadas.

A próxima etapa metodológica se caracteriza com um levantamento e apresentação técnica dos recursos acessíveis, dispositivos tecnológicos e estratégias de adaptação de materiais da área da deficiência visual, assim como suas respectivas descrições de uso como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem de áreas distintas como, Matemática, Língua Portuguesa, Geografia e afins.

O procedimento metodológico foi pensado para apresentar de forma organizada informações que alinham áreas e subáreas que fazem parte dessa pesquisa. Podemos exemplificar da seguinte forma: pontuar um recurso pedagógico que se caracteriza como um dispositivo tecnológico utilizado no ensino de língua portuguesa no processo de alfabetização de uma pessoa com deficiência visual e relacionar esse mesmo dispositivo com uma área mais geral, nesse caso, Tecnologia Assistiva. E depois, pensando na aula prática que utiliza esse recurso pedagógico podemos fortalecer essa intervenção promovendo um enlace com a área da Educação não formal atuando como algo complementar à educação formal, nunca a substituindo. Nesse contexto podemos pensar em um enlace da escola com a comunidade, e como isso pode ser benéfico, principalmente, para um aluno da EJA.

Quadro 1 – Procedimentos utilizados para o mapeamento e sistematização dos materiais coletados.

Objetivo do mapeamento	Coletar, selecionar, sistematizar e analisar os materiais que apresentam aproximações da Deficiência Visual com a Educação de Jovens e Adultos
Critérios metodológicos	- TCCs, Artigos, Dissertações e Teses; **- 2000 a 2019;** **- Oasis (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia);** - TCCs, Artigos, Dissertações e Teses em Português; - Definição de descritores combinados com operadores booleanos: (“Deficiência Visual” AND “Educação de Jovens e Adultos”) - Análise de dados: Eixos temáticos por agrupamentos (Busca por semelhanças nos trabalhos)
Processo de avaliação dos trabalhos	Elaboração de instrumentos de pesquisa (TABELAS)

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores a partir do mapeamento realizado.

4 Resultados e Discussões

4.1 Materiais pedagógicos acessíveis que contribuem com a prática da alfabetização dos alunos com deficiência visual da Educação de Jovens e Adultos

A prática pedagógica dos alunos com deficiência visual requer abordagens didáticas específicas, além da importância de conhecer as características da área através de mapeamento e sistematização dos materiais publicados, também é necessário que conheçamos,

basicamente, os principais recursos existentes essenciais para o processo de alfabetização e autonomia desses alunos.

Abaixo, apresentamos alguns recursos acessíveis que poderão contribuir com a prática docente do professor alfabetizador:

Sistema Braille: O material "Grafia Braille para Língua Portuguesa", do Ministério da Educação, salienta o Sistema Braille como uma importante criação do francês Louis Braille, adotada no Brasil em 1854, ano da inauguração do Imperial Instituto de Meninos Cegos, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant.

Considerado um dos principais elementos do processo de escolarização do aluno com deficiência visual que pode ser aplicado em inúmeros materiais que contemplam tanto a prática pedagógica em sala de aula como objetos necessários do cotidiano social. Sua aplicação em materiais didáticos é fundamental para realizar a alfabetização em Braille. Objetos e produtos comuns do dia-a-dia podem ser adaptados para o Braille, para facilitar o uso ou o manuseio deles pela pessoa com deficiência visual.

Bengala (guia): Cerqueira (2011), traz um importante recorte histórico sobre o desenvolvimento da bengala longa, pelo professor especializado no ensino de cegos, Dr. *Richard Hoover* (1915-1986), imerso no processo de reabilitação de militares com deficiência da década 1940, desenvolveu técnicas específicas de locomoção e padronizou um modelo específico de bengala, usada até hoje.

Portanto, para atingir a autonomia na mobilidade a pessoa com deficiência visual precisa ter acesso a instrumentos que contribuem com sua locomoção de forma eficiente. A bengala ou guia se caracteriza como um importante recurso no processo de orientação e mobilidade.

Soroban: reconhecido em 2006, como um recurso educativo para o ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos básicos como, adição, subtração, multiplicação e divisão. Soroban é o nome dado para

o ábaco japonês cuja origem é chinesa. Utilizado como instrumento de cálculo pelos povos orientais antes da era cristã, foi levado da China para o Japão por *Kambei Moori,* autor do primeiro livro sobre o assunto, denominado *Embrião do Soroban*, em 1662. (LARAMARA, 2021).

Reglete: um dos primeiros instrumentos utilizados para a escrita Braille, na maioria da vezes composto por prancheta, placa de alumínio com linhas de celas Braille e punção, atualmente novas modelos bem mais simplificados estão disponíveis no mercado de recursos assistivos. Para o processo de escrita no reglete é utilizado sulfite com 120g para melhor resultado dos pontos Braille.

Multiplano: material criado pelo professor Rubens Ferronato, em 2000, esse recurso possibilita que o aluno com deficiência visual tenha compreensão da lógica dos conceitos matemáticos como, equações, gráficos, trigonometria, geometria, regra de três entre outros. O Kit Multiplano é composto por várias peças que traz ao discente a possibilidade de realizar de forma concreta as fórmulas matemáticas.

DOSVOX: sistema operacional desenvolvido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que possibilita que as pessoas com deficiência visual utilizem um computador para realizar tarefas comuns do cotidiano, além de jogos e atividades do próprio programa.

NVDA: (NonVisual Desktop Access) Acesso Não-Visual ao Ambiente de Trabalho, leitor de tela livre desenvolvido por volta de 2006, pelo australiano cego Michael Curran, para leitura e mapeamento completo dos símbolos do computador.

Lupa: Um instrumento comum que auxilia o processo de leitura realizado pelas as pessoas com baixa visão que também são pertencentes ao público com deficiência visual. Também pode ser utilizada por pessoas idosas que necessitam de recursos para a prática de leitura. Atualmente existe um vasto catálogo de modelos e formatos com

configurações específicas correspondentes a necessidade de cada indivíduo.

Audiodescrição: se caracteriza como um recurso que realiza a tradução de imagens em texto (palavras), permitindo a compreensão de materiais audiovisuais e imagens ou fotografias por parte das pessoas com deficiência visual.

Os recursos apresentados pertencem a proposta básica de atendimento para busca da autonomia da pessoa com deficiência visual, professores e outros profissionais que fazem parte do seu acompanhamento pedagógico e psicológico e que precisam estar munidos dessas informações.

Além das descrições dos principais recursos pedagógicos acessíveis que foram apresentados, para melhor instrumentalização de uma prática em sala de aula foi realizada uma busca seguida de mapeamento dos materiais que foram publicados no período de 2000 a 2019, que aproxima ou relaciona a deficiência visual com a Educação de Jovens e Adultos, e tem uma representação importante para compreendermos qual a situação da temática trabalhada nesse texto. O total identificado no período que caracteriza o recorte temporal evidencia a necessidade de aumentar a quantidade de materiais que apresentem as duas áreas aqui discutidas.

O quadro (2) apresenta os materiais que fizeram parte do resultado obtido a partir dos dois descritores utilizados "Deficiência Visual" e Educação de Jovens e Adultos", usando o operador booleano "AND". E sem a aplicação dos critérios de exclusão.

Quadro 2 – Títulos dos materiais encontrados durante o processo de busca na base oasisbr

Título
Concepções de jovens e adultos com deficiência visual sobre os contextos de aprendizagem escolar
Qualificação científica da bateria de aptidão física para crianças e jovens com deficiência visual (BAF-DV)
Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros
As adaptações estratégicas e metodológicas realizadas em um curso de capacitação profissional para jovens e adultos com deficiência
O processo de inclusão de uma aluna deficiente visual em uma turma de alfabetização da EJA
A educação de pessoas com deficiência visual: inclusão escolar e preconceito
Análise e identificação das abordagens no ensino de Artes Visuais na educação de jovens e adultos
Formação de professores de matemática que atuam na Educação de Jovens e Adultos com discentes cegos por meio da Sequência Fedathi
Artes visuais: um caminho para a escola inclusiva
Recomeçar
Judô paralímpico: atuação profissional na iniciação esportiva
Ensino de química orgânica para deficientes visuais empregando modelo molecular
Esquiando de olhos fechados: estudo de caso sobre o processo de ensino do esqui para uma pessoa com deficiência visual
Orientação e mobilidade para a bengala usar aprender e ensinar.
Validação de tecnologia assistiva para deficientes visuais na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis
Prevenção de deficiência: programa de formação para professores Kaingang na terra indígena Ivaí-Paraná
Ensinando com imagens: a comunicação visual como ferramenta de ensino-aprendizagem no livro didático de Filosofia adotado nos cursos integrados do IFCE
O recurso visual como instrumento facilitador na contação de história para surdos

Qualificação profissional de pessoas com deficiência para inserção no mercado de trabalho em Fortaleza
A Educação e a Covid-19
Entre o material e o abstrato: manipular o imaginário estudantil para aprendizagem de química orgânica
A arte de incluir: desafios e possibilidades
Indução ao esforço e seus efeitos em parâmetros da percepção espacial de indivíduos atletas deficientes visuais e não deficientes
The Importance of Experimental Class in the Teaching-Learning Process for Deaf Students: An experience report in Professional and Technological Education (PTE)

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores a partir dos procedimentos de busca realizados na Base de dados da Oasis no período entre (2000-2019).

Quadro 3 – Temas, autores e fonte dos (7) materiais selecionados depois do processo de exclusão.

Título	Autor	Fonte
Concepções de jovens e adultos com deficiência visual sobre os contextos de aprendizagem escolar	Roseneide Batista Cirino	Oasisbr – PPGE - UFPR Dissertação - 2007
Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: Uma análise dos indicadores educacionais brasileiros	Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves	Oasisbr – Biblioteca Digital UEL - Dissertação - 2012
O processo de Inclusão de uma aluna deficiente visual em uma turma de alfabetização da EJA	Romilda Ilias Dutra	Oasisbr – Biblioteca Digital UAB-UnB – TCC - 2011
A educação de pessoas com deficiência: inclusão escolar e preconceito	Diana Villac Oliva	Oasisbr – Biblioteca Digital USP – Dissertação – 2011

Formação de professores de matemática que atuam na educação de jovens e adultos com discentes cegos por meio da sequência Fedathi	Elisângela Bezerra Magalhães	Oasisbr – Repositório UFC Tese - 2019
Orientação e mobilidade para a bengala usar aprender e ensinar	Cristina Maria Pontes Bento	Oasisbr – Universidade Portucalense – Dissertação - 2014
A arte de incluir: desafios e possibilidades	Marilene Herculano de Oliveira	Oasisbr – Biblioteca Digital – UnB Monografia - 2012

Fonte: Quadro elaborado pelos pesquisadores a partir dos procedimentos de busca realizados na Base de dados da Oasis no período entre (2000-2019).

Roseneide Batista Cirino (2007), em sua Dissertação intitulada: "Concepções de jovens e adultos com deficiência visual sobre os contextos de aprendizagem escolar", buscou revelar como se sentem jovens e adultos cegos no processo de aprendizagem escolar, com processo metodológico baseado na pesquisa qualitativa, utilizando de entrevista semiestruturada e observação assistemática realizada na Escola Regular, por meio de análise teórico-prática acerca de três temas específicos: participação oral em sala de aula como possibilidade de se constituir sujeito de aprendizagem; deficiência no olhar do outro; e deficiência e eficiência: a trajetória de superação no contexto de limites e possibilidades. Suas contribuições questionaram a formação continuada dos professores, que deve estar pautada na possibilidade de ação-reflexão dos alunos sujeitos no espaço escolar. Denuncia o silenciamento dos alunos em virtude das práticas conteudistas ainda muito presentes na escola. O principal resultado consiste no fato de todos os sujeitos entrevistados se revelarem capazes e conscientes dos limites e possibilidades inerentes a todo o ser humano.

Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves (2012), na Dissertação: "Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: Uma análise dos indicadores educacionais brasileiros", identificou e analisou as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. O estudo teve como base os microdados do Censo da Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que possibilitaram uma análise das matrículas de alunos com deficiência (visual, auditiva, física intelectual) na EJA (regular e especial) a partir das etapas de ensino, dependência administrativa e faixa etária. Os resultados indicaram o alto índice de alunos com deficiência nas séries iniciais da EJA; concentração de matrículas de alunos com deficiência física e deficiência intelectual em espaços segregados; alto percentual de matrículas de alunos com deficiência intelectual nessa modalidade; juvenilização das pessoas com deficiência; concentração das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em instâncias municipais da EJA regular e centralização das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na esfera privada da EJA especial. Verificou-se um crescente número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na EJA indicando que esta modalidade se tornou mais um espaço vinculado à Educação Especial.

Romilda Ilias Dutra (2011), em seu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: "O processo de Inclusão de uma aluna deficiente visual em uma turma de alfabetização da EJA", apresenta elementos para o estudo reflexivo das questões relativas à inclusão de uma educanda com deficiência visual em uma turma de alfabetização de jovens e adultos em Ipatinga. Os dados foram coletados através da realização de entrevistas e questionários com a educanda, a sua família, os colegas da turma, os professores regentes, a vice-diretora e uma professora do atendimento

especializado. Com base em pesquisa qualitativa e através do referencial teórico, foi possível conhecer a história de vida da aluna, como iniciou a sua trajetória escolar, como os educadores perceberam o processo e quais as dificuldades encontradas. O objetivo foi contribuir para a melhoria da inclusão da pessoa com deficiência visual na Educação de Jovens e Adultos, refletindo sobre a realidade dos fatos que são: como incluir um educando com deficiência visual em uma turma de alfabetização da EJA? Como a escola deve se organizar para incluir esse aluno? Onde buscar alternativas para a melhoria do processo? A conclusão aponta para a necessidade da melhoria do trabalho realizado na escola, principalmente, no que tange a acessibilidade, a formação continuada dos educadores e a aquisição dos materiais e equipamentos necessários para garantir o desenvolvimento dos potenciais do deficiente visual.

Diana Villac Oliva (2011) na dissertação "A educação de pessoas com deficiência: inclusão escolar e preconceito" traz um estudo de caso que objetiva compreender o cotidiano escolar de um aluno com deficiência visual. Os dados foram coletados em uma escola regular particular de uma cidade de médio porte do interior paulista. Foram realizadas observações em sala e no recreio, entrevista com uma aluna com deficiência visual, com professores e coordenação da escola, e aplicação do sociograma em uma sala de aula da 8ª série / 9º ano. As observações e entrevistas foram analisadas de acordo com a técnica de análise de conteúdo: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. Cada instrumento foi analisado e interpretado individualmente e, posteriormente, os dados foram integrados para a análise geral. Os dados coletados apontaram que, no cotidiano escolar da aluna com Deficiência Visual, há situações de inclusão e de exclusão. A interação com colegas é satisfatória, embora mais efetiva no recreio do que em sala de aula, essa informação foi confirmada pelo sociograma. A

ausência de trabalhos cooperativos na sala e a presença de barreiras à aprendizagem e a participação indicaram que a escola teve como foco o desempenho dos alunos normovisuais e uma busca competitiva e pragmática por resultados. O acesso à escola regular para as pessoas com deficiência visual é um ganho na história da pessoa com deficiência.

Na tese "Formação de professores de matemática que atuam na educação de jovens e adultos com discentes cegos por meio da sequência Fedathi", Elisângela Bezerra Magalhães (2019) destaca que o ensino da matemática se apresenta em algumas situações como excludente às pessoas que não dominam os conceitos matemáticos. Esse estudo teve como objetivo verificar a contribuição da metodologia de ensino Sequência FEDATHI sobre as práticas pedagógicas de docentes que lecionam para alunos com deficiência visual nas turmas de Educação de Jovens e Adultos EJA. Foi desenvolvido uma formação contínua do professor de matemática na perspectiva da mediação do ensino, visando favorecer a aprendizagem dos conceitos matemáticos pelas pessoas com deficiência visual de forma significativa. A pesquisa foi definida como qualitativa, caracterizada pelos procedimentos da pesquisa exploratória, na forma de estudo de caso e como lócus de pesquisa um curso de formação contínua de professores. Dentre os instrumentos utilizados para coleta de dados foi realizada a observação participante, entrevista, e análise das discussões pós-curso de formação. A análise do conteúdo ocorreu na perspectiva de Bardin (2011) que representa uma metodologia que analisa o que foi dito nas entrevistas e durante o curso de formação, bem como as observações desenvolvidas no processo de formação pela pesquisadora. Os resultados das entrevistas e das discussões foram ratificados e apresentados por meio do relatório da tese. Concluiu que a formação continuada favoreceu ao docente uma mudança de atitude e postura frente às suas práticas pedagógicas.

Cristina Maria Pontes Bento (2014) na Dissertação “Orientação e mobilidade para a bengala usar aprender e ensinar”, enfatiza um trabalho realizado junto a área curricular específica da Orientação e Mobilidade, o uso da Bengala. Analisando o Dec. Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, que rege os objetivos das escolas de referência e define as áreas curriculares específicas a lecionar, e o olhar que incide na Orientação e Mobilidade (técnicas). Para a concretização da pesquisa, foi efetuado uma abordagem qualitativa com pesquisa exploratória composta por entrevistas. As respostas, na ótica dos alunos, pais e docentes confirmam, por um lado, a existência de obstáculos que condicionam a autonomia da pessoa com deficiência visual, sobretudo, a relutância do uso da bengala, a falta de sensibilização sobre as vantagens do seu uso e a insuficiente (in) formação dos vários atores; por outro lado, a maturidade e o saber de experiência feito dos cegos adultos reitera que a sua independência só se efetivou com os ensinamentos de Orientação e Mobilidade. Na qualidade de agentes educativos e no sentido de contribuir para a missão da escola foi elaborado um Guia Prático para pais e professores, alusivo às Técnicas de Orientação e Mobilidade – Aprender e Ensinar.

A monografia “A arte de incluir: desafios e possibilidades”, de Marilene Herculano de Oliveira (2012), é resultado de um estudo realizado em uma escola municipal que objetiva conhecer melhor o processo de inclusão analisando na prática o direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de frequentarem as turmas regulares e verificando as maiores dificuldades e anseios enfrentados pelos professores, pais e alunos. Ela se destaca por atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, sendo polo no atendimento a alunos com deficiência visual. Para realizar o estudo foi adotado o método qualitativo tendo como instrumentos questionários e entrevista.

Os resultados convergem com a inclusão dos alunos no ensino regular, atendendo aos anseios e expectativas da família e dos discentes.

Dos sete materiais encontrados, apenas três apresentam maior aproximação do contexto da deficiência visual com o processo de alfabetização. São eles: a dissertação "Concepções de jovens e adultos com deficiência visual sobre os contextos de aprendizagem escolar, da autora Rosineide Batista Cirino (2007); o TCC "O processo de inclusão de uma aluna deficiente visual em uma turma de alfabetização da Eja", Romilda Ilias Dutra (2011) e a dissertação "A educação de pessoas com deficiência: inclusão escolar e preconceito", de Diana Villac Oliva (2011).

Os demais trabalhos abordam problemáticas correspondentes ao contexto da situação geral das pessoas com deficiência visual, são eles: a monografia "A arte de incluir: desafios e possibilidades", da autora Marilene Herculano de Oliveira (2012); a Dissertação "Orientação e mobilidade para a bengala usar aprender e ensinar", da autora Cristina Maria Pontes Bento (2014); a Tese "Formação de professores de matemática que atuam na educação de jovens e adultos com discentes cegos por meio da sequência Fedathi", da autora Elisângela Bezerra Magalhães (2019); a Dissertação "Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: Uma análise dos indicadores educacionais brasileiros", da autora Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves (2012).

Considerações Finais

Portanto, a proposta deste estudo se articula em apresentar informações técnicas subsidiadas com referências teóricas, mapeamento de materiais publicados e recursos pedagógicos acessíveis que contribuem como uma intervenção de aula que considere e respeite toda

a carga cultural de cada pessoa com deficiência visual, cultivando suas especificidades, pois o mais importante da prática inclusiva e acessível e compreender e entender as potencialidades de cada pessoa, e não padronizar o ensino ignorando suas vivências e necessidades, e as áreas aqui apresentadas fortalecem os processos de escolarização.

Pensar em um indivíduo com deficiência visual e público da EJA que requer novas estratégias para seu processo de emancipação, nos traz uma grande problemática a ser pensada, e essa problematização atua como um estopim dentro da nossa prática docente, fazendo com que surjam inquietações acerca da nossa formação e de como pensar em educação continuada que minimize as mazelas da educação. Lembrando que, parafraseando Tião Rocha, há professores e educadores, e uma característica crucial de um educador é sua busca por conhecimento e seu processo contínuo de aprendizado. Se você se identifica como tal, eis aqui uma inquietação.

Referências

BENTO, Cristina Maria Pontes. **Orientação e mobilidade para a bengala usar aprender e ensinar**. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Educação Especial, Universidade Portucalense, Portugal, 2014. Disponível em: http://repositorio.uportu.pt:8080/handle/11328/1089. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa** / Elaboração: DOS SANTOS, Fernanda Christina; DE OLIVEIRA, Regina Fátima Caldeira – Brasília-DF, 2018, 3ª edição. 95p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-

2018-pdf/104041-anexo-grafia-braille-para-lingua-portguesa/file.
Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. SEDH - **Secretaria Especial dos Direitos Humanos**. 2003.
Ata VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) em:
https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuniao_do_Comite_de_Ajudas_Tecnicas.pdf.
Acesso em: 10 jun. 2021.

CERQUEIRA, Jonir Bechara. **Bengala branca**: símbolo de independência das pessoas cegas. Símbolo de independência das pessoas cegas. 2011. Disponível em:
http://www.bengalalegal.com/bengala-branca. Acesso em: 01 out. 2021.

COMMISSÃO EUROPÉIA - DGXIII - **Empowering Users Trought Assistive Technology**, 1998. Disponível em:
http://www.siva.it/research/eustat/portugue.html. Acesso em 02 jun. 2021.

CIRINO, R. e Batista. **Concepções de jovens e adultos com deficiência visual sobre os contextos de aprendizagem escolar**. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em:
http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/M07_cirino.pdf. Acesso em: 14 set. 2021.

DUTRA, Romilda Ilias. **O processo de Inclusão de uma aluna deficiente visual em uma turma de alfabetização da EJA**. 2011. 53 f. TCC (Graduação) - Curso de Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Universidade de Brasília, Ipatinga, 2011.

Disponível em: https://bdm.unb.br/handle/10483/2154. Acesso em: 14 set. 2021.

GOHN, M. G. Educação não formal nas instituições Sociais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3615. Acesso em: 26 mai. 2021.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos:** uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. 2012. 72 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000170901. Acesso em: 11 set. 2021.

LARAMARA. Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual.
O que é o soroban para cegos? 2021. Disponível em: https://laramara.org.br/o-que-e-soroban-para-cegos/. Acesso em: 04 out. 2021.

MAGALHÃES, Elisângela Bezerra. **Formação de professores de matemática que atuam na Educação de Jovens e Adultos com discentes cegos por meio da Sequência Fedathi.** 2019.163f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/45103. Acesso:10 set. 2021.

OLIVA, Diana Villac. **A educação de pessoas com deficiência visual**: inclusão escolar e preconceito. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/D.47.2011.tde-24052011-172502. Acesso em: 16 set. 2021.

OLIVEIRA, Marilene Herculano. **A arte de incluir**: desafios e possibilidades. 2011. 64 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/handle/10483/2367. Acesso em: 17 set. 2021.

A Abordagem Dialógica Aplicada em Aulas de Inglês em uma EMEJA

Mike Ceriani de Oliveira Gomes[43]

Intodução

As discussões que permeiam os objetivos e métodos inerentes aos processos de ensino-aprendizagem têm ganhado força à medida que se torna notória a função da educação na dinâmica social. Meksenas (2014) propõe essa discussão na sociologia, dividindo a função educacional, sobretudo, em dois eixos: o aspecto reformista, durkheimiano, onde este tem por objetivo a manutenção do modelo socioeconômico vigente, porém, renovando-o. Em uma direção antagônica, passa-se a compreender na educação uma ferramenta associada à luta para a transformação da realidade objetiva, assumindo a função da formação crítica do sujeito frente a um sistema de dominação classista.

Essa perspectiva de educação para a transformação do modelo social vigente, também conhecida como educação transformadora, ganha força no Brasil nos anos 1950, quando pensadores e pedagogos como Paulo Freire (1921-1997) propõem sua aplicação no processo de alfabetização de trabalhadoras e trabalhadores do campo em Angicos, pequeno município Norte-Rio-Grandense, logrando o êxito de

[43]Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília), Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: mikegd1@hotmail.com

https://doi.org/10.36311/2022. 978-65-5954-310-6.p235-256

alfabetizar trezentos participantes no prazo de quarenta e cinco dias (SILVA, 2019).

Não obstante às perseguições da Ditadura Civil-Militar Brasileira (1964-1985), o projeto de alfabetização de Freire tem sua sequência de maneira discreta, sendo intensificado nos anos 1980, com seu regresso ao país após a anistia que, entre algozes da ditadura, também beneficiou perseguidos políticos exilados do país. Uma conquista que Freire testemunhou foi a regulamentação do projeto de Educação de Jovens e Adultos – EJA, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB/96 (BRASIL, 1996).

Regulamentada a EJA, novas discussões passam a ser formuladas, dentre elas, a efetividade do programa em atender determinados públicos, bem como o aproveitamento do modelo teórico-metodológico aprofundado por Paulo Freire: a promoção de uma educação para a formação do sujeito e transformação do mundo, problematizadora, alternativa à educação bancária, limitada à repetição e aquisição de conteúdos.

Pensando nisso, este artigo tem por objetivo analisar a abordagem dialógica como proposta didática alternativa à chamada "educação bancária" adotando-se a metodologia de pesquisa empírica em aulas de Inglês em uma Escola de Jovens e Adultos de um município interiorano do centro-oeste paulista. Juntamente à abordagem dialógica, foram discorridos conceitos de educação popular que, de alguma maneira, nortearam a elaboração das aulas para a pesquisa empírica.

1 Educação de Jovens e Adultos: Dimensões e Desafios

Para compreender a importância das lutas na EJA (Educação de Jovens e Adultos) é necessário analisar sua história, desde o contexto social e as primeiras reivindicações por uma educação para jovens e

adultos no Brasil no século XX até a institucionalização da EJA no sistema de ensino formal. Sampaio (2009) recorda que tudo começa nos anos 1930, quando atores sociais pressionam o então governo (Vargas) pela redução dos índices de analfabetismo entre jovens e adultos, característica mais gritante no país durante a crescente do capitalismo industrial e consigo a necessidade de mão de obra qualificada nas indústrias. Os aspectos econômicos somados ao processo de urbanização no país fez com que o analfabetismo ganhasse sua pauta na elaboração da Constituição Federal de 1934 para a discussão de diretrizes de inclusão de jovens e adultos analfabetos na educação.

As lutas que sucederam o estabelecimento de novas diretrizes para a educação foram ampliadas, tanto em aspectos geográficos e quantitativos quanto em aspectos qualitativos, de maneira que as propostas de muitos pensadores, tais como Paulo Freire, viessem a indicar rumos a modelos de alfabetização verdadeiramente inclusivos para o público jovem e adulto. Nesse contexto, são empreendidos programas de alfabetização de modo a torná-la popular, acessível às massas menos privilegiadas e excluídas no crivo do sistema formal de educação vigente, como também formativa e crítica, capaz de fazer da leitura e da escrita um instrumento a essas massas para a prática cidadã (XAVIER, 2019).

Com uma nova perspectiva crescente para o sistema de educação formal no Brasil, desta vez assumindo seu caráter inclusivo para jovens e adultos e valorizando a formação sobre a prática instrumental vazia do ato de ler e escrever, em 1963, Freire fica encarregado de desenvolver o Plano Nacional de Educação, ainda no governo de João Goulart, o Jango. Ao transcorrer alguns meses, porém, ocorre o Golpe Civil Militar de 1964, causando, entre outras coisas, uma ruptura com o projeto de alfabetização aos moldes freireanos e a retomada de um projeto de alfabetização acrítico e mais uma vez descompromissado de grandes

objetivos de inclusão para o sistema de educação formal. Dessa maneira, é apresentada como medita paliativa aos anseios mercadológicos de qualificação de mão de obra de jovens e adultos com pré-disposição social ao analfabetismo a Lei 5.379 de 1967, idealizada pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL (BELUZO; TONIOSSO, 2015).

Devido a uma série de empecilhos, dentre os quais o financeiro, o funcionamento do MOBRAL só teve início em 1970, em um contexto de diversos outros fracassos do regime militar na implementação de programas efetivos de alfabetização. Uma vez que o objetivo de alfabetização nesse período tinha uma limitação mercadológica, o principal grupo de interesse do MOBRAL foi a população urbana entre 15 e 35 anos de idade, agrupando também um contingente migratório de zonas rurais apto ao trabalho industrial (SANTOS, 2014).

Apenas com a anistia de 1979, quando exilados políticos pela ditadura militar puderam regressar ao Brasil – entre eles Paulo Freire, um ano depois –, os rumos da alfabetização de jovens e adultos puderam ser repensados. O MOBRAL é oficialmente extinto em 1985, com o fim do governo do último militar do regime, João Figueiredo (1918-1999), e a reabertura democrática no país cria um território cada vez mais fértil para o pensamento progressista em campo educacional. Em 1989, quando a assistente social Luiza Erundina (então Partido dos Trabalhadores) toma posse da Prefeitura Municipal de São Paulo, Freire é convidado a assumir a Secretaria da Educação do município por um período de dois anos. Dá-se início, então, ao Movimento de Educação de Jovens e Adultos - BRASIL, o MOVA-Brasil:

> O Projeto MOVA-Brasil teve início em 2003, fundamentado na teoria do conhecimento de Paulo Freire. Seus princípios metodológicos, bem como sua estrutura, organização e

> funcionamento, sua concepção de formação inicial, continuada, avaliação e monitoramento inserem-se na tradição da educação libertadora. Ele atua nas causas do analfabetismo ligadas à pobreza. (PINI, 2019, p. 3).

Na sequência histórica, é sancionada a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 que, entre outros aspectos, trouxe a "[...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1996) e posterior a ela, políticas de inclusão de jovens e adultos cuja principal finalidade era a permanência de estudantes jovens e adultos na escola. Contudo, tanto as políticas de permanência quanto a alfabetização de jovens e adultos demandam discussões com maior profundidade, considerando índices de analfabetismo que ainda geram algum incômodo (SILVA, 2019).

É importante entender que a concepção da EJA na chamada Nova República (1988) já tinha como finalidade atender a esses públicos, sendo que apenas nesse momento da história foi possível retomar discussões acerca do tema alfabetização que antes eram censuradas pela ditadura militar. Infelizmente, a mera institucionalização da EJA e a garantia do público jovem e adulto nas escolas não asseguram, por si só, a ampliação dos níveis de alfabetização no Brasil. Strelhow (2010) salienta que, entre outras coisas, ainda que o espaço já esteja criado e disponível, os mecanismos necessários para a erradicação do analfabetismo a partir da EJA ainda demandam discussões com maior profundidade e seriedade, e retomando Paulo Freire, essa crítica em partes remete à falta de afirmação dos ideais da educadora e do educador em ambiente escolar adaptado para atender jovens e adultos.

> É assustador o número de pessoas que leem um texto simples e não entendem o sentido apresentado pelo autor. Podemos dizer que essa é uma herança de todo o tratamento que a educação brasileira sofreu ao decorrer de sua história. É lamentável reduzir a alfabetização à apreensão dos signos sem a apreensão dos significados. O mais problemático ainda é encontrar em nosso contexto escolar a continuação desse processo de educação que, ao invés de produzir leitores críticos e que consigam entender as intenções dos textos, produzem pessoas alienáveis que apenas funcionalmente estão alfabetizadas. (STRELHOW, 2010, p. 56-57).

Pensar a institucionalização da EJA como sujeita a críticas que também fundamentam a concepção de projetos político-pedagógicos de educação popular, por exemplo, possibilita uma compreensão de alguns dos modelos que deveriam, mas não são populares no sistema formal de ensino para jovens e adultos, deixando muitas vezes de lado o caráter inclusivo ao qual a EJA tem se proposto a assumir.

A pedagoga Conceição Paludo (2015) retoma os caminhos e contextos sociais da educação popular na contramão dos modelos institucionais, tendo como pressuposto "[...] a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital" (2015, p. 220).

A autora (2015) não reconhece um modelo popular de educação para os públicos excluídos do sistema capitalista que negue seu caráter político, devendo ele estar fundamentado na crítica para a transformação da realidade objetiva.

> É esse, em traços gerais, o contexto amplo do debate instaurado de refundamentação da concepção de EP. É também nesse processo que ocorre a transformação do que antes foram as estruturas de mediação impulsionadas pela Teologia da Libertação, que há a transmutação dos Centros de Educação Popular para ONGs, que as

> matrizes teóricas da Educação Popular, anteriormente mencionadas, entram em crise, que muitos dos "intelectuais orgânicos" de outrora assumem o ideário da democracia liberal, que a dimensão cultural ganha um destaque forte, nas expressões diferenças e diversidades, que os vínculos entre a EP e a cultura distanciam-se da política, que a dimensão da luta das classes organizadas perde importância, que as categorias trabalho e classe social perdem força na análise da realidade, que a Educação de Jovens e Adultos perde relevância, que se rediscute o conceito de povo e de popular e que a necessidade do conhecimento científico para as classes populares sequer é mencionada. (PALUDO, 2015, p. 233).

Ainda nos pressupostos freireanos, alguns autores também entendem que a crítica ao modelo de educação formal na educação popular se dá pela falta da troca, da dialogia no processo de ensino e aprendizagem. Nos modelos de educação formal, e também incorporada pela EJA, insiste-se muito na chamada "aprendizagem por depósito", em que o professor assume uma posição autoritária de detentor único dos saberes enquanto seus alunos recebem acriticamente todo o conteúdo transmitido.

Nessa direção, Gohn (2017, p. 21) enfatiza que a educação verdadeiramente popular deve dar-se por "[...] um processo de interação entre o que o indivíduo [educador (a)] sabe – por herança cultural ou experiência vivenciada – e o que ele recebeu como estímulo – na interação gerada no próprio processo educativo", ou seja, não é um conhecimento pronto e transferido de um detentor do saber a quem não possui saberes, mas sim de saberes que são construídos pela troca.

A pesquisadora Maria da Glória Gohn (2011) tem dedicado parte de sua trajetória acadêmica a compreender e divulgar as dinâmicas de movimentos sociais e da educação não formal. Influenciada pelos pensamentos e produções de Paulo Freire e pelo sociólogo francês Alain

Touraine, entre outros, ela empenha sua obra *Educação Não Formal e Cultura Política* a explicar os contextos e modelos aos quais se opõem os modelos educacionais entendidos como "de terceira via".

Ao idealizar um modelo de escola com base nos mesmos anseios que sustentam a chamada terceira via, o último tópico desta obra reivindica "[...] uma escola que una a formação para a cidadania, a transmissão competente de conhecimentos básicos e prepare os indivíduos para o mundo da vida" (GOHN, 2011, p. 115-116), na contramão de um modelo limitado à mera preparação e treinamento para o exercício laboral, justificativa aos primeiros empreendimentos de alfabetização de jovens e adultos na década de 1950; e da mesma forma, além da socialização de conhecimentos, uma escola que possa "[...] contribuir para a formação de capacidades para atuar e pensar de forma criativa, inovadora, com liberdade" (GOHN, 2011, p. 116). Entretanto, a autora deixa claro que há um extenso caminho até que tal modelo adentre o ambiente de educação formal.

Quanto à educação popular, a afirmação política sempre ocupou espaço nos critérios inalienáveis a serem tomados para a construção e manutenção desse novo modelo. As forças políticas que ditam as relações de produção e distribuição de riquezas também atuam incessantemente no ambiente escolar, garantindo a propagação da ideologia dominante. Paludo (2015) reforça que é nesse contexto que a educação popular se faz necessária, pois assume a contraposição ao modelo societário que tem como única função a propagação do *status quo*, do ciclo de dominação. Esse é um aspecto que justifica também a necessidade de tomada das instituições formais com um modelo de educação libertadora.

Portanto, a intencionalidade da educadora e do educador no diálogo é de extrema importância na definição dos rumos que a educação vá tomar, e avaliar essa intencionalidade permite uma

compreensão de qual é o potencial da educação popular para adentrar as instituições de ensino formal. Freire (2018) enfatiza que esse processo se trata de um projeto de transformação, isto é, de rompimento com as estruturas de poder predeterminadas.

> [...] a situação sistemática, na medida em que ela é subsistema de um sistema maior, que é a própria estrutura de poder da sociedade, pode ser alavancada de transformação. Mas, e isto é muito bonito, nessa compreensão da tarefa da educação, quando se pensa nisso, descobre-se finalmente que a educação, a rede escolar de qualquer sociedade explica a estrutura do poder, o desejo do poder, o projeto, o sonho de poder; não há educação no mundo, nem nunca houve, que não tenha sido assim. Daí a politização da educação. No momento em que descobrimos isso, fazemos algumas outras óbvias descobertas. Quando isso se torna verdade, notamos que há impressa na própria prática educativa sistemática uma tarefa que não precisa de muita explicação; uma tarefa que o poder espera que seja cumprida. (FREIRE, 2018, p. 125).

O olhar minimamente desconfiado às estruturas de educação formal permite entender qual é essa tarefa que, como Freire (2018, p. 125) explica, consiste em "[...] reproduzir a ideologia que sustenta o poder". E esta afirmação confere ao educador e à educadora um nível de responsabilidade maior no ato de educar, visto que não ficam limitados meramente às competências técnicas e científicas requeridas para a prática da docência. Tal prática, quando carrega objetivo de mudança, deve ser politizada, ter na própria a intencionalidade que Freire sugere em muitas de suas obras.

É fundamental esclarecer também que a intencionalidade não se limita ao objetivo de educadoras e educadores ao assumirem um caráter libertador no ato de educar, mas está em suas formações e em seus anseios, em serem, nas palavras de Freire, testemunhas da transformação

que buscam, assumindo assim uma postura de quem não apenas quer a transformação, mas a busca, seja no discurso oposto ao discurso fatalista, seja no derrotismo que no ambiente de educação formal usualmente resulta em "[...] adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada" (2019, p. 21). O discurso fatalista, forte ferramenta da ideologia neoliberal, é o responsável por reduzir o sujeito a um ser acrítico, necessário aos interesses das classes dominantes. Entende-se, portanto, que a educação não pode ser verdadeiramente popular quando não liberta o sujeito da alienação perpetuada pelas classes dominantes, e na EJA ela não deve ser diferente.

2 Características e Metodologia da Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, com análise documental e análise de dados empíricos. A fim de complementar a bibliografia, houve coleta de dados em aulas de Inglês realizadas no segundo semestre de 2018 em uma escola municipal EJA, situada em um município do centro-oeste paulista. Para descrever o processo de transição para o método didático que deu origem às análises sugeridas, foram analisados dois momentos específicos: um momento de aulas ministradas a partir do segmento padrão da instituição, entregue no momento da visita à mesma; e outro momento em que houve a diversificação do modelo didático, do então tradicional para a abordagem dialógica.

Quanto à escola em questão, trata-se de uma instituição atuante dentro dos regulamentos de instituições EJA na LDB/96, tal como explicita no capítulo II, seção V, artigo 37 que "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria".

Em termos de infraestrutura, a instituição conta com internet banda larga, refeitório, quadra esportiva, sala de leitura, sala com lousa digital, pátio coberto, pátio descoberto, sala do professor e alimentação. No período da experiência aqui relatada, entretanto, percebeu-se que não havia intérpretes de libras nas salas de aula para atenderem estudantes com deficiência auditiva, presentes em cinco das oito salas.

Apesar do não cumprimento dos dispositivos da Lei 10.438/02, o público surdo-mudo não tem sido prejudicado em virtude de sua condição, pois sempre contavam com acompanhantes com domínio em libras, alunos da própria instituição. Ademais, diversos alunos entendiam muito bem a linguagem de sinais e, ainda que muitos não pudessem se expressar em libras, parecia haver uma comunicação fluída.

Houve aulas com oito turmas diferentes nesse período. A nova abordagem pedagógica sugerida após os diagnósticos da primeira aula com cada turma foi padronizada em um primeiro momento, por fins experimentais, objetivando maior interação das turmas para com os temas abordados e maior eficácia no processo de aprendizagem.

Para tanto, optou-se pela utilização da canção *Imagine*, do compositor e intérprete britânico John Lennon (1940-1980), dentro da qual foram aproveitados temas como história da Guerra Fria, a ascensão do Movimento Hippie, atualidades abordadas simultaneamente com o eu lírico da canção e os demais temas e, por fim, alguns exercícios de tradução, gramática e pronúncia a partir da canção.

Em novembro – aproximadamente quatro semanas após o início dessa abordagem – começamos a trabalhar com outra canção em sala de aula: *Stand By Me* (1961), do cantor e compositor estadunidense Ben E. King (1938-2015). A escolha dessa canção foi motivada pelas inúmeras discussões sobre as alterações previstas para o cenário político brasileiro a partir de 2019, com a posse do recém-eleito à Presidência da República Federativa do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, esperada com empolgação

por alguns e com receio por outros. Dessa maneira, objetivou-se trabalhar nas frases de otimismo e resistência carregadas no eu lírico, bem como discutir seu contexto nos Estados Unidos da América em tempos de segregação racial.

O plano de aulas foi elaborado a partir do que já se tinha pronto, entregue pela docente antecessora. Havia um conteúdo programático que foi rigorosamente seguido, sendo parte dele composto por exercícios de gramática que foram gradativamente agregados às aulas que sucederam as atividades com canções, tomando elementos das próprias como exemplo ao uso dessa gramática específica.

Como cada aula tinha a limitação de 40 minutos, na primeira aula utilizando a nova didática, optou-se por dar menos foco nos exercícios de tradução e gramática da canção, visando primeiramente o entrosamento dos estudantes. O objetivo com isso foi perceber se a associação aos elementos das canções teria uma influência no aumento ou redução de produtividade com as aulas de gramática, podendo assim explicar o quanto a exploração dos temas do cotidiano (extraídos das canções para as discussões em aula) influenciaria na produtividade das aulas que viriam posteriormente.

3 Resultados e Discussões

Ainda que nenhuma nova ideia tenha sido testada na primeira aula, participar dela foi muito importante para realizar os principais diagnósticos e, posteriormente, sugerir soluções para a melhoria das aulas de Inglês.

Nessa aula, os alunos e alunas estavam desenvolvendo vocabulário sobre comidas e bebidas, bem como formas de expressar a vontade pelo consumo de algum item. Basicamente, o modelo de

aprendizagem consistia na leitura breve, repetição e formulação de duas frases, com base nos modelos ensinados.

Percebeu-se que o tempo tornava-se ainda mais escasso pela chamada, além de contar com a participação dos discentes para que transcrevessem determinado conteúdo em seus cadernos. As cinco turmas trabalhadas nesse dia formulavam perguntas mais relacionadas às técnicas de construção de frases, com base nos modelos de sentenças. Não havia perguntas dissociadas da atividade em si.

Os mesmos resultados foram percebidos com outras cinco turmas, trabalhadas em outro dia (ainda considerava-se "primeira aula", pois se manteve o mesmo modelo com as oito turmas trabalhadas na semana: três em um dia e cinco em outro). Vale reforçar que, em vários níveis de ensino, antes e após a aplicação do novo modelo didático, foi ministrado um conteúdo programático similar.

Passada a primeira experiência, foi elaborado um sistema de organização de aulas, a fim de aproveitar melhor o tempo e para e inserção de debates que visavam despertar a curiosidade dos discentes para irem além dos temas abordados. Esperou-se que este fosse apenas o início de um processo de desenvolvimento da aprendizagem por intermédio da curiosidade intrínseca em cada participante do processo.

Primeiramente, houve a preocupação com um volume grande de folhas que teriam de ser impressas caso as letras das canções fossem disponibilizadas para cada aluno de cada turma. Da mesma maneira, o tempo para escrever as letras na lousa, somado ao tempo de realização das chamadas, não permitiria muita liberdade para a realização dos debates. A ideia foi incumbir em cada turma um número de alunos para a escrita de cada estrofe das canções enquanto a chamada era realizada, garantindo o tempo para que todos escrevessem em seus cadernos, inclusive quem escrevia na lousa, devido ao pouco tempo que a escrita de apenas uma estrofe lhes tomava. Em média, cinco minutos após a

realização das chamadas todas as turmas finalizavam a escrita, inclusive quem escrevia na lousa. Assim, era possível economizar tempo, papel sulfite e fazer com que praticassem a escrita.

4 A Apropriação da Canção *IMAGINE*

Tratando temas polêmicos, obteve-se êxito no convite às discussões acerca do *eu lírico* da canção. Mesmo não havendo, em primeiro momento, qualquer pressão à assimilação da gramática e/ou vocabulário, foi possível colocar atividades de reflexão junto aos mesmos, por exemplo, a expressão antagônica ao fundamentalismo religioso de John no emprego das palavras *heaven* e *sky*[44], na primeira estrofe da canção.

Notou-se que os participantes eram predominantemente cristãos protestantes, e suas visões possibilitaram uma compreensão de tolerância dentro do meio religioso, visões paralelas ao que normalmente se espera quando o tema fundamentalismo religioso é posto em discussão. Aqui podemos destacar falas como "[...] sou evangélico, mas não nego que muitos evangélicos cometem intolerância e eu não acho deveria ser assim" (ESTUDANTE 1, 2018); e "[...] apesar de tudo, o que o John [Lennon] falava é verdade, tem muita coisa nesse meio que precisa mudar" (ESTUDANTE 2, 2018).

Relembrando o contexto da Guerra Fria (1955-1975), dentro do qual foi escrita esta canção (LINARD, 2020), a quarta estrofe mostrou-se muito atrativa para discussões polêmicas, podendo sintetizar o posicionamento do compositor em relação à guerra, dando preferência a convivências bilaterais pacíficas frente a interesses econômicos, bélicos ou de expansão territorial. Ao fim da mesma estrofe foi aproveitado o

[44] Ambas podem ser traduzidas por "céu" (PT-BR), sendo *heaven* referência a um paraíso e *sky* ao céu literal.

verbo *sharing*[45] como exemplo de construção de verbos no gerúndio em inglês, mostrando como seu mesmo mecanismo de construção funciona com outros verbos a partir do infinitivo.

Os verbos para testes desta construção gramatical foram escolhidos a gosto por alguns alunos voluntários, tendo um critério muito particular de seleção: não poderia ser um verbo sem sentido, ou seja, deveriam representar algo aos participantes. Perceberam-se então alguns sonhos e anseios neste processo, ganhando destaque verbos como "*to travel*[46]", "*to win*[47]", "*to overcome*[48]", "*to move on*[49]", "*to buy*[50]", "*to marry*[51]", entre outros.

O tema gerúndio (ou *Present Continuous*) estava programado para duas aulas adiante, com todas as turmas, justificando uma ênfase neste trecho da canção para exercícios de gramática. Ao fim da aula, foi sugerida uma atividade para fazerem em casa, que envolvesse o emprego desses verbos em sentenças afirmativas, com o uso de sujeito, verbo *to be*, verbo principal no gerúndio e complemento. Mais uma vez foi sugerido a quem participasse que a formulação das frases contivesse algum sentido em sua vida pessoal.

Nas três aulas que acompanharam atividades envolvendo a canção *Imagine*, houve exercícios de pronúncia a partir da canção, que logo na primeira aula também foi traduzida e cantada enquanto reproduzida por um aparelho de áudio. Nos minutos restantes das aulas, os alunos e as alunas falavam sobre suas experiências, bem como impressões deixadas pela canção, estando entre elas, dilemas pessoais e

---

[45] "Compartilhando" (PT-BR)
[46] "Viajar" (PT-BR)
[47] "Vencer" (PT-BR)
[48] "Superar" (PT-BR)
[49] "Seguir em frente" (PT-BR)
[50] "Comprar" (PT-BR)
[51] "Casar-se" (PT-BR)

críticas reformuladas do autor com base em seus próprios contextos sociais.

Muitas frases foram trazidas às aulas em sete das oito turmas com as quais esse experimento foi realizado, o que permitiu a mesma abordagem com os momentos em que o verbo *will*[52] aparece na canção. Da mesma maneira que o compositor, ao empregar ações em tempo futuro para elucidar seus sonhos e seus anseios, o exercício proposto para as turmas foi empregar este verbo aos antes escolhidos, acrescentando complementos para dar significado às frases. Entre alguns grupos de amigos, muitos dos sonhos ainda eram desconhecidos ou aparentemente confidenciais. Expressões de surpresa ganharam forma a partir de frases como "*I will travel to Orlando*"; "*I will get over my sickness*"; "*I will be hired by Embraer*"; "*I will get married in 2019*" etc.

Não foram percebidos anseios pessoais por conquistas coletivas, mas por sugerirmos a princípio o uso da primeira pessoa do singular, para se adaptarem melhor à escrita, houve uma notória limitação nesse aspecto.

5 A Apropriação da Canção *STAND BY ME*

É importante lembrar que, utilizando os mesmos métodos e trabalhando com os mesmos objetos, os resultados foram diversificados de turma para turma. Algumas delas intensificaram as discussões, colocando suas percepções e perspectivas a partir do cenário das eleições presidenciais no Brasil, onde alunas e alunos com as mais variadas posições políticas e ideológicas expuseram seus pontos de vista, muitas vezes dialogando com a canção, e com isso concluiu-se que esta abordagem didática alcançou diferentes níveis de satisfação.

---

[52] No Inglês, verbo modal que antecede o verbo principal com o intuito de enunciar uma ação em tempo futuro.

Com as turmas nas quais antes os resultados foram mais satisfatórios, foi possível intensificar as atividades em relação ao que havia sido posto no planejamento, o que naturalmente chamou a atenção para investigações mais aprofundadas nessa abordagem. Da mesma maneira que os aspectos técnicos gramaticais do idioma, bem como um novo vocabulário, também se intensificaram os diálogos sobre o eu lírico da canção, relacionando-o na medida do possível às atualidades e realidades dos participantes do processo.

Os estudantes tiveram como primeiro desafio identificar as principais mensagens passadas pela canção a partir das palavras cujo significado eles já identificavam. Assim, desenvolvemos discussões baseados em três substantivos: *love*[53], *friendship*[54] e *hope*[55]. O objetivo foi contextualizá-los à atualidade (um mês após as eleições presidenciais de 2018).

O vocabulário dos estudantes era gradativamente ampliado com novas palavras vinculadas às discussões, e o último exercício proposto para casa foi construir pelo menos uma frase baseada na estrutura utilizada pelo compositor ao falar sobre possíveis reações a situações adversas e condições para tais reações. Para isso, analisamos duas estrofes da canção isoladamente, sinalizando onde estavam as situações (S) adversas, as reações (R) perante cada situação, e as condições (C) para cada reação, de acordo com os quadros:

Quadro 1: Modelo para exercício

S	*When the night has come, and the land is dark,* *And the moon is the only light we'll see.*	Quando a noite chega e a terra escurece, E a lua é a única luz que vemos.
R	*No, I won't be afraid. No, I won't be afraid*	Não, eu não terei medo. Não, eu não terei medo,
C	*Just as long as long as you stand, stand by me.*	Desde que você fique, fique comigo.

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

[53] Amor (PT-BR)
[54] Amizade (PT-BR)
[55] Esperança (PT-BR)

Quadro 2: Modelo para exercício

S	*If the sky that we look upon should tumble and fall,* *And the mountain should crumble to the sea.*	Se o céu que olhamos tombasse e caísse, E a montanha desmoronasse no mar.
R	*I won't cry. No, I won't shed a tear*	Eu não chorarei, não derramarei uma lágrima,
C	*Just as long as long as you stand, stand by me.*	Desde que você fique, fique comigo.

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

É fundamental esclarecer que, dentro da norma culta da língua inglesa, ignorou-se a explicação gramatical da conjunção condicional *if*, contida na estrofe analisada do quadro 2. O propósito de não adentrar esse tema (o que deveria ocorrer nas próximas aulas) foi fazer com que os participantes visualizassem o que nomeamos "condição" para além das limitações gramaticais técnicas do idioma.

Dessa maneira, esperamos que as frases fossem formuladas com maior liberdade, para que depois pensassem os aspectos técnicos de suas construções. Como o período de estágio havia encerrado nessa mesma semana, não foi possível ter acesso aos exercícios, contudo, o desempenho das turmas, até então, alimentou boas expectativas.

Considerações Finais

As experiências na instituição de ensino que sediou a pesquisa empírica, quando avaliadas a partir dos pressupostos de uma educação libertadora contidos no referencial teórico deste relato, permitem classificar a EJA como uma modalidade de ensino que é popular, mas que não está popular.

É popular porque tem a capacidade e a cultura para acolher não apenas o público ao qual inicialmente se propõe, ou seja, jovens e adultos, mas também diversos outros públicos muitas vezes excluídos do sistema de ensino formal tradicional, como os marginalizados, portadores de necessidades especiais (ainda que com seus direitos

garantidos por lei na modalidade tradicional), a comunidade LGBTQIA+ etc.

Não está popular porque, mesmo acolhendo esses públicos, ainda parece muito longe de assumir um caráter libertador em sua totalidade, de promover uma educação dialógica frente à tendência de ensino através da educação bancária, ou seja, ainda não é capaz de problematizar conteúdos do cotidiano e de promover a consciência política.

Para que esta análise não se limite ao fatalismo tão criticado pelos principais autores que esperam uma educação popular e, portanto, libertadora, visão com a qual compactuamos, enfatiza-se aqui que a condição de "não estar" popular da educação muda com a intenção e com a ação de quem nela atua.

Assim sendo, cabe à educadora e ao educador, comprometidos com seus ideais de uma educação verdadeiramente popular em seus anseios e em suas práticas, alterar a condição de "não estar" para a condição de "tornar-se", de fazer possível um projeto de dignificação, e de conscientização para a prática da liberdade.

Referências

BELUZO, Maira Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro – SP, v. 2, n. 1, p. 196-209, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394***, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002**: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências, Brasília, DF, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 59ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do compromisso: América latina e educação popular. In: FREIRE, A. M. A. (Org.). **Pedagogia do compromisso**: América latina e educação popular Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GOHN, Maria da Glória. Retrospectiva sobre a educação popular e os movimentos sociais no Brasil. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, v. 4, n. 7, p. 10-32, 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativo do terceiro setor. 5ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LINARD, Danilo. A canção "Imagine" interpretada por John Lennon: reflexões acerca do paradigma "utópico". **Revista Outras Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 214-239, 2020.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação**: Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 17ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 2014.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 96, p. 219-238, 2015.

PINI, Francisca Rodrigues. Educação popular em direitos humanos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos: uma experiência

do projeto mova-brasil. **Educação em Revista**, v. 35, número especial, p. 1-23, 2019.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de jovens e adultos: Uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7 p. 13-27, jul./dez. 2009.

SANTOS, Leide Rodrigues dos. MOBRAL: A representação ideológica do regime militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. **Revista Crítica Histórica**, v. 10, n. 10, p. 304-317, 2014.

SILVA, Marta Rosa Farias de Almeida Miranda. A educação de jovens e adultos (EJA): o que dizem os números dos orçamentos do estado da Bahia. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 5, p. 3589-3601, 2019.

SILVA, W. R. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n.1, p. 219-240, 2019.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, 2010.

XAVIER, Cristiane Fernanda. História e historiografia da educação de jovens e adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação,** v. 19, n. 1, p. 1-24, 2019.

O Processo Formativo de Jovens e Adultos: Relato de Incubação de um Grupo de Catadores do Oeste Paulista

Bruna Oliveira Martins[56]

Introdução

Pode-se afirmar que, na atualidade, o modo de produção capitalista e as relações de produção por ele impostas dificultam a inserção de grande parcela da sociedade no mercado de trabalho formal (CARVALHO et al., 2008). A ascensão do neoliberalismo e o processo da mundialização do capital provocaram profundas transformações no processo produtivo e nas exigências de empregabilidade, o que acarretou o desemprego estrutural e as formas desregulamentadas de trabalho, e intensificou a exclusão social. Tais decorrências, entretanto, permanecem não só veladas como naturalizadas nas relações sociais, o que estimula a superexploração e o silenciamento das camadas mais empobrecidas da sociedade.

Nesse sentido, a educação e a formação plena, crítica e reflexiva têm mostrado possibilidades na construção de caminhos para o desvelamento dessa realidade, tendo em vista a emancipação dos sujeitos por meio do fortalecimento dos coletivos no combate às desigualdades e à opressão. Frente aos princípios capitalistas de acumulação, lucro,

[56] Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus de Marília. Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus de Assis. E-mail: oliveira.martins@unesp.br
https://doi.org/10.36311/2022. 978-65-5954-310-6.p257-278

individualismo e competitividade, a formação política e pedagógica amparada por discussões para além do capital demonstra a importância da luta pela construção de novos valores sociais, a começar pela produção de reflexões críticas sobre a conjuntura social, política e econômica atual e sua relação com o cotidianos dos trabalhadores.

O presente capítulo possui o objetivo de refletir sobre o processo formativo de jovens e adultos catadores excluídos do mercado de trabalho formal, que ocorre fora da escola. Para tal, utiliza-se o relato de uma das experiências das chamadas oficinas educativas, construídas com base na Educação Popular, realizada por uma das equipes da Incubadora de Cooperativas Populares da Unesp Assis (Incop Unesp Assis) com as trabalhadoras e trabalhadores de uma Cooperativa de Catadoras/es de Materiais Recicláveis em uma cidade do interior de São Paulo.

A oficina em pauta teve a duração de quatro encontros de duas horas cada e foi composta por atividades de leitura e discussão das funções de um dos Conselhos Gestores da Cooperativa, contidas nos documentos que regem o empreendimento. Durante a realização dos quatro encontros, a equipe pôde realizar um trabalho educativo a partir da construção de uma relação dialógica com os membros do Conselho, demonstrando a relevância de não só viabilizar uma mera leitura dos documentos mas de estabelecer um vínculo com as/os trabalhadoras/es, e assim, poder contribuir com a elaboração de conexões do que está integrado nos documentos e a realidade, buscando compreendê-la a partir da identificação de problemáticas permeadas no cotidiano do trabalho.

A Incop Unesp Assis adota o referencial teórico-metodológico das teorias críticas, da Economia Solidária, da Educação Popular e de Metodologias Participativas. O ser humano, portanto, é considerado sujeito ativo, social e histórico, que se transforma e que transforma o meio em que vive. Partimos do pressuposto que o conhecimento

acadêmico não é superior ao conhecimento popular — ambos se complementam, e são peças-chave de articulações necessárias para a transformação e para a superação da realidade (CARVALHO et al., 2016).

1 Mundo do Trabalho, Catadoras/es e Educação

Marx (2002), ao caracterizar a ontologia do ser social e evidenciar a constituição humana por meio do trabalho, demonstra a lógica inerente às relações de produção que gerencia a sociedade moderna. Por meio de uma análise das concepções da centralidade do capital e de uma divisão da sociedade em classes a partir dos fenômenos da alienação, da divisão social do trabalho e da opressão, o autor realiza uma crítica ao modelo econômico, político e social capitalista e ao processo de degradação humana que dele é resultante.

Na perspectiva do autor, o modelo capitalista possui o objetivo último da acumulação de capital a qualquer custo, uma vez que o processo histórico do capital sempre privilegiou a acumulação em detrimento da saúde física e mental daqueles que vendem a sua força de trabalho. Esse processo é evidenciado perante o curso da redução progressiva dos salários dos trabalhadores, do aumento das jornadas de trabalho, da mecanização das fábricas e das consequentes demissões em massa de funcionários, ocorrido a favor do aumento da produtividade, do aumento da mais valia e do lucro. Marx (2002) considera, portanto, que “o capital não tem, por isso, a mínima consideração pela saúde e duração da vida do trabalhador, a menos que seja forçado pela sociedade a ter essa consideração” (MARX, 2002, p. 241).

Para o autor, ao privilegiar sempre a acumulação, o sistema social, econômico e político capitalista cria algumas contradições em seu próprio desenvolvimento. A necessidade da mecanização das fábricas,

apesar de ter sido crucial para o aumento da produtividade em um menor tempo, provocou uma redução do trabalho realizado pelo trabalhador — elemento criador de valor para as mercadorias produzidas. Em O Capital, Marx (2002) apresenta que junto ao constante desenvolvimento da ciência e da tecnologia, é desenvolvido também o *capital fixo*, componente que engloba as ferramentas de trabalho, as matérias primas, as instalações das fábricas e etc. Porém, ao mesmo tempo, diminui-se o que o autor coloca como *capital variável*, elemento que abarca a força de trabalho empregada na produção de um item, o que provoca uma queda gradual na taxa de lucro geral e uma consequente crise estrutural do capital.

Segundo Antunes (2009, p. 104), "compreender contemporaneamente a *classe-que-vive-do-trabalho*", de modo mais ampliado, "como sinônimo da classe trabalhadora, permite reconhecer que o mundo do trabalho vem sofrendo mutações (Idem, p. 104)." Para o enfrentamento da crise estrutural do capitalismo, o neoliberalismo foi implantado nos países centrais como uma estratégia político-econômica, visando reforçar a hegemonia do capital e expandi-la mundialmente. À vista disso, novas relações produtivas foram instituídas para que o capital continuasse cumprindo seu objetivo último.

As modificações introduzidas pela política neoliberal impactaram o modo de organização do trabalho e da produção, a implementação de políticas sociais e a constituição das relações de poder em nível global. Essas alterações derivam de um processo de redirecionamento capitalista ocorrido no final do século XX e começo do século XXI, manifestadas pela mundialização do capital (SANTOS; PAIXÃO, 2014). A reestruturação do capital mundial utiliza uma combinação de moldes antigos e novos de exploração do trabalho — a flexibilização dos contratos de trabalho, a redução do poder dos

sindicatos e a retirada dos direitos da classe trabalhadora são algumas das implicações dessa nova roupagem do capitalismo.

No que tange ao processo de industrialização e, posteriormente, da adoção da política neoliberal na América Latina e, especificamente, no Brasil, verificamos um aprofundamento do fenômeno da degradação humana, inerente ao modo de produção capitalista. Acompanhado pela aplicação de um capitalismo dependente dos centros hegemônicos, o projeto econômico, social e político nacional alavancou um desenvolvimento desigual a partir de um ideário de crescimento econômico, e consequentemente, a partir da concentração de riquezas e da produção de extrema pobreza e miséria. Paludo (2015) analisa esse processo como decorrente de um sistema de dominação que está em vigor desde a colonização latino-americana.

> Fernandes (2009) realiza a seguinte síntese desse processo: a dependência da América Latina é consequência da subordinação econômica, cultural e política. Na análise do autor, o "antigo sistema colonial" sustentou o sistema de dominação e colonização externas da quase totalidade das nações latino-americanas por quase três séculos. O segundo sistema de dominação exigiu a conquista do controle, sendo que a preocupação era o comércio e não o desenvolvimento local. A Revolução Industrial definiu o terceiro tipo de dominação e o capitalismo dependente como uma realidade histórica. Por último, o quarto tipo de dominação faz parte da atualidade e surgiu com a expansão das grandes corporações financeiras, industriais, comerciais e de serviços nos países latino-americanos. O autor assevera que ela, entretanto, acontece em níveis diferenciados: econômico, político e ideológico (PALUDO, 2015, p. 222)

Essa realidade nacional impulsionou as mobilizações de indignação e de resistência das populações empobrecidas e a busca por

alternativas viáveis de sobrevivência. A atividade de catação de materiais recicláveis surge e cresce significativamente na década de 1990 por representar uma das frentes possíveis de trabalho para aqueles excluídos do mercado de trabalho formal e, consequentemente, uma possibilidade de subsistência de uma parcela da população brasileira (CARVALHO *et al.*, 2008). As transformações do processo produtivo e das relações de produção decorrentes da adoção da política neoliberal alavancaram o consumo em massa e a geração de embalagens descartáveis. Esse cenário, juntamente ao surgimento da categoria das catadoras e dos catadores, propiciou a imprescindibilidade de uma outra destinação aos materiais recicláveis que não os aterros sanitários e os lixões, fomentando a construção de uma nova política de gestão dos resíduos sólidos.

Pode-se afirmar que o segmento das/os catadoras/es encontra na coleta seletiva uma forma de sobreviver às injustiças do sistema capitalista (SÍCOLI, 2007). No entanto, a sobrevivência da categoria é dificultada visto que a atividade, apesar de fundamental para a limpeza pública e para a mobilidade urbana, é extremamente precarizada e desvalorizada.

Segundo Bosi (2008),

> a reciclagem no Brasil só tornou-se possível em grande escala quando o recolhimento e a separação dos resíduos se mostraram uma tarefa viável e de baixo custo, isto é, realizável por trabalhadores cuja remuneração compensasse investimentos de tecnologia para o surgimento do setor de produção de material reciclado. (...) a expansão histórica desse setor guarda relação estreita com a ampliação da população de catadores, tornando-se possível e viável como negócio lucrativo somente quando encontrou numeroso contingente de trabalhadores, desocupados e semi-ocupados, convertível em catadores (BOSI, 2008, p. 104).

Devido ao fato, muitas catadoras e muitos catadores trabalham sob condições insalubres e precárias, o que intensifica seus problemas financeiros e de saúde.

O Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR)[57] considera que a população brasileira de catadoras/es ultrapassa o número de 800 mil, com o predomínio de mulheres negras e chefes de família. A organização coletiva do segmento em Associações e Cooperativas Populares, fortalecida por meio das mobilizações do Movimento Nacional de Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR), possibilitou a formalização desta parcela da classe trabalhadora e o movimento de resistência por melhores condições de trabalho e por políticas públicas.

Esses empreendimentos têm adotado os princípios e os valores da Economia Solidária e do Cooperativismo Popular. A Economia Solidária pode ser considerada um movimento social que surge pouco depois do nascimento do capitalismo industrial, dada a conjuntura do empobrecimento dos artesãos provocado pelo modo exploratório da organização da produção e pela mecanização das fábricas. No cenário brasileiro, a Economia Solidária emerge a partir da década de 1980, possibilitando às trabalhadoras e aos trabalhadores não só uma alternativa de geração de trabalho e renda, como também a possibilidade de construir uma nova forma de produzir por meio da posse e da direção coletiva dos bens e dos meios de produção, além de novas relações de

---

[57] O Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis (MNCR) surgiu no ano de 1999 com o 1º Encontro Nacional de Catadores de Papel. Foi consolidado em junho de 2001 no 1º Congresso Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis de Brasília, evento que reuniu mais de 1.700 catadoras/es. Nesse Congresso, foi apresentada a Carta de Brasília, documento que manifesta as necessidades da população que encontra, na coleta dos resíduos sólidos, sua sobrevivência.

trabalho pautadas na igualdade, na cooperação e na solidariedade (SINGER, 2002).

Segundo Cunha (2003), a Economia Solidária pode ser entendida como um setor econômico no qual o âmbito social é tão essencial quanto o econômico. Sob a forma coletiva e autogestionária, as(os) trabalhadoras/es da Economia Solidária se organizam a fim de produzir diversos tipos de atividades econômicas — de produção, consumo, poupança e crédito. As iniciativas de Economia Solidária e os Empreendimentos Econômicos Solidários (EESs) compreendem formas de organização econômica por meio da livre associação das/os trabalhadoras/es, com base nos princípios e valores da igualdade, da cooperação, da gestão democrática, autogestão e etc.

Levando em consideração o surgimento desses empreendimentos, nascem também as Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (ITCPS), projetos de extensão universitária responsáveis pelo apoio técnico e por ações de formação compostas por alunos, professores e funcionários (SINGER, 2002). Dadas as dificuldades enfrentadas pelas/os trabalhadoras/es no que concerne à organização do trabalho coletivo e democrático frente aos princípios e valores capitalistas como a competitividade, o individualismo e o lucro, os EESs têm demandado o apoio governamental e o auxílio de entidades de apoio e de fomento. Desde a década de 1990, as ITCPS desempenham um papel importante ao buscar capacitar os grupos populares e ao incentivar o trabalho associado (ZANIN *et al.*, 2018).

As ITCPS vinculadas à Universidades são estruturadas a partir de diferentes programas ou projetos e possuem, junto ao objetivo de promover a capacitação e o apoio técnico às iniciativas e aos empreendimentos de Economia Solidária, a finalidade de possibilitar a "produção do conhecimento, simultaneamente à formação de estudantes e profissionais, envolvidos em processo de incubação ou

assessoria aos empreendimentos solidários, vinculados a diversas áreas do conhecimento" (ZANIN *et al.*, 2018, p. 11). Por conseguinte, elas viabilizam a realização do papel social da Universidade e aproximam a comunidade acadêmica, a sociedade, o saber popular e os movimentos sociais.

Uma vez responsáveis por ações de capacitação e de formação das/os trabalhadoras/es da Economia Solidária, as ITCPS geram e são geradas pelas tecnologias sociais, ações pedagógicas emancipatórias fundamentais no processo educativo para viabilizar a troca entre o "saber popular" e o "saber acadêmico". Tais ações são realizadas tendo em vista o protagonismo das/os trabalhadoras/es, a organização coletiva e o desenvolvimento de políticas públicas para a garantia do acesso aos bens e aos meios de produção e para o processo de inserção produtiva (CARVALHO *et al.*, 2016).

Segundo Novaes (2015), os movimentos sociais podem ser potencializados por meio de uma educação para além do capital. Para Marx e Engels (1978), a educação é construída nas e a partir das relações estabelecidas em sociedade e, portanto, os processos educativos podem tanto servir à reprodução das relações sociais e de produção capitalistas quanto podem auxiliar na constituição de um movimento articulado com a classe trabalhadora na luta por um outro modelo societário. É por meio da educação que a sociedade internaliza e naturaliza valores e condutas como também é por meio dela que o sujeito pode desvelar as contradições de classe.

> Desde Marx é possível dizer que a educação cumpre o papel de socialização do conhecimento histórico acumulado e atua nas consciências, condicionando as formas de pensar e a ação humana no mundo. Fundada pelo trabalho, atividade vital, em seu sentido ontológico, a educação nasceu juntamente com o ser social e constitui-se em elemento fundamental e mediação necessária ao

> processo de reprodução econômica e sociocultural (PALUDO, 2015, p. 224).

Sendo assim, é possível afirmar que a educação enquanto ferramenta para o desvelamento das contradições de classe possui a finalidade de contribuir para desalienar o trabalhador. Para Novaes (2015), só o ser humano é capaz de trabalhar de forma consciente, fabricar ferramentas e ao mesmo tempo se autoeducar e se transformar. A expropriação dos bens e dos meios de produção do trabalhador provocou dificuldades no processo de autoeducação e de transformação por meio do trabalho — este passou a se dar apenas por uma repetição de funções pragmáticas. Para o autor, a apropriação coletiva dos meios de produção não é suficiente, uma vez que os princípios e valores do sistema capitalista continuarão os mesmos, de modo que

> ao pensar nos desafios a serem enfrentados na constituição de uma educação emancipatória, Mészáros (2005) entende ser necessária a criação de organizações horizontais dos trabalhadores – com vistas a desalienar o trabalho –, atreladas a um processo escolar que supere as formas de internalização do capital. Somente com outro processo de internalização pode-se contribuir para a transcendência do que Mészáros (2002) denomina sociometabolismo do capital, o qual se reproduz em todos os planos da vida. Desse modo, não é suficiente a existência da propriedade coletiva dos meios de produção, até porque, como observou Marx (2009) na crítica a Proudhon, a produção de mercadorias pode permanecer intacta, o sistema salarial, o papel dos gestores e a concorrência poderão se perpetuar sob novas formas. Não custa repetir que o que está em questão é o sentido do trabalho ou, em termos mais gerais, a retomada do controle do produto do trabalho, do processo de trabalho, de si e da civilização humana pelos seres humanos (NOVAES, 2015, p. 50).

O neoliberalismo e a mundialização do capital também trouxeram diversos impactos no campo da educação. Estando a educação e as instituições escolares inseridas na repaginação do capitalismo, estas sofrem interferências políticas e até mesmo ideológicas do projeto neoliberal. A esfera educacional passa a receber imposições de alterações em sua forma de gestão e de organização político-pedagógica – adotando, portanto, uma lógica empresarial pautada no princípio geral de acumulação do capital. Nesse sentido, Santos e Paixão (2014, p. 79) refletem que "a lógica empresarial é incompatível com a lógica escolar pautada na transformação social visto que diferentemente da empresa que produz objetos/mercadorias em curto prazo, o "produto" da escola caracteriza-se por ser de longo prazo."

Para a lógica atual, o mercado deve regular e orientar não só o campo econômico, mas os campos da educação, da saúde, da cultura e etc. Dessa forma, todas essas esferas e todas as práticas que decorrem delas são mercantilizadas, isto é, são transformadas em mercadorias. Tal realidade implica uma possível destituição da educação enquanto um direito do cidadão a ser assegurado pelo Estado além de uma flexibilização dos processos educativos, ao alterá-los de processo realizado a longo prazo para variadas tarefas de curto prazo, estimulando o individualismo, a competitividade e a degradação da vida, em especial a das populações mais empobrecidas da sociedade.

A atualidade brasileira é marcada por diversos desafios no que se refere ao campo educacional, sendo um deles a garantia do direito à educação pela parte da população que não teve acesso a ela nos períodos da infância e da adolescência (NICODEMOS *et al.*, 2020). Sabemos que o processo formativo dos jovens e adultos excluídos do processo de educação formal e, muitas vezes, do mercado de trabalho formal, pode ser possibilitado por meio dos programas de Educação de Jovens e Adultos nos processos de Educação Formal, que ocorrem nas

instituições escolares. Ademais, os processos de Educação Informal, naturais e espontâneos de aprendizagem com a vida, e os da Educação Não Formal, por meio de programas de formação que ocorrem fora das instituições escolares, também podem potencializar a formação desses sujeitos.

A Educação Não Formal é proporcionada, principalmente, nas atividades de Organizações Não Governamentais (ONGs), nas organizações sociais e em movimentos sociais e políticos (GOHN, 2016). As possibilidades de atuação da Educação Não Formal demonstram potencialidades da articulação entre os três tipos de processos educativos mencionados anteriormente, podendo fomentar uma educação de resistência, vinculada desde à ação política de garantia de direitos até ao vislumbre de uma construção de novas relações sociais e de produção mais justas.

Tendo isso em vista, as reflexões contidas nesse texto derivam de atividades de Educação Não Formal de acompanhamento e de assessoria desenvolvidas pela equipe da Incubadora de Cooperativas Populares da Unesp Assis (Incop Unesp Assis) junto a uma Cooperativa de Catadoras/es de Materiais Recicláveis do Oeste Paulista, composta por jovens e adultos.

2 A INCOP UNESP ASSIS: relato da experiência

A Incubadora de Cooperativas Populares da Unesp Assis (Incop Unesp Assis) teve origem em 2006 com o financiamento do Programa Nacional de Incubadoras de Cooperativas Populares (PRONINC) e por meio da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), do Ministério do Trabalho (MTE) e da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). Caracterizada como Projeto de Extensão Universitária e também como Núcleo de

Estágio Profissionalizante do Curso de Psicologia, a Incop Unesp Assis é composta por docentes, estagiárias/os e extensionistas.

Além dos objetivos acadêmicos como o de realizar uma integração entre as tríades: teoria, prática e reflexão e ensino, pesquisa e extensão, a Incubadora possui objetivos sociais, econômicos e políticos como o de apoiar a organização e a consolidação de grupos populares de geração de trabalho e renda. Desse modo, busca, na atuação direta com as iniciativas de Economia Solidária e com as Associações e Cooperativas Populares de Catadoras e Catadores de Materiais Recicláveis, de agricultoras/es familiares e de usuárias/os de saúde mental localizadas no Oeste e Centro Oeste Paulista, contribuir para a construção de uma consciência crítica da realidade (CARVALHO *et al.*, 2016).

O desenvolvimento das atividades da Incubadora é apoiado em referenciais teórico-críticos, nos princípios e valores da Economia Solidária, Educação Popular, Psicologia Sócio-Histórica e Metodologias Participativas. A metodologia de trabalho adotada pelas equipes no processo de incubação e de assessoria aos grupos populares se dá por meio de visitas ao empreendimento e/ou reuniões semanais com uma parte ou com todo o grupo, eventos e capacitações. As ações são realizadas com o apoio e com os recursos financeiros da Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura da Unesp (PROEX).

O trabalho realizado pela Incubadora possui, portanto, a finalidade de colaborar para a modificação da relação que as/os trabalhadoras/es estabelecem com o trabalho, ao buscar, em conjunto com a classe trabalhadora,

> superar o lugar de um sujeito que vende sua força de trabalho para tornar-se aquele que detém os meios de produção, pensa e organiza as atividades que vai executar e, também, é dono do resultado das atividades que realiza (CARVALHO *et al.*, 2016).

A organização coletiva das/os catadoras/es no Oeste Paulista, desde a década de 2000, teve apoio da equipe da Incop Unesp Assis; no geral, as demandas chegaram em nome dos gestores públicos municipais, que possuíam o intuito de implementar a Coleta Seletiva nos municípios. Em alguns deles, houve também a participação dos segmentos religiosos e outras instituições, além de lideranças do MNCR.

A Cooperativa em questão é administrada por meio de dois Conselhos Gestores: o Conselho Administrativo e o Conselho Fiscal, precavidos em lei de Estatuto Social e de Regimento Interno[58]. As funções de ambos os Conselhos são embasadas em fundamentos da gestão democrática: na transparência, na participação de todas e de todos nos processos deliberativos e nas eleições diretas de seus representantes. A equipe responsável pela assessoria do empreendimento realizava visitas semanais e promovia tanto o auxílio administrativo e burocrático quanto algumas ações de formação e capacitação em Economia Solidária.

Após algumas solicitações dos membros do Conselho Fiscal da Cooperativa, a equipe percebeu algumas demandas no que dizia respeito à compreensão das/os cooperadas/os sobre as funções tanto de seus representantes quanto do órgão em si. Desse modo, por meio da identificação da situação-problema, e tendo em vista a participação ativa das/os catadoras/es, pensamos na proposição de uma oficina para abordar a temática em uma linguagem mais apropriada.

A oficina teve a duração de quatro encontros de duas horas cada e foi composta por quatro momentos: a) apreensão da equipe da Incubadora a respeito das atribuições do Conselho presentes nos

[58] O Estatuto Social é o documento de formalização utilizado por Associações, Cooperativas e entidades sem fins lucrativos, que atribui identidade, objetivos e responsabilidades à organização. O Regimento Interno é um documento que contém o conjunto de regras estipuladas por um grupo para fins de regulação do funcionamento coletivo.

documentos da Cooperativa; b) leitura e discussão de cada função com os membros do Conselho; c) reescrita de cada função em uma linguagem mais acessível em papéis encorpados e d) dinâmica de colagem dos papéis em um cartaz com todas/os as/os trabalhadoras/es do empreendimento.

Primeiramente, a equipe realizou uma leitura interna das atribuições do Conselho Fiscal presentes tanto no Estatuto Social quanto no Regimento Interno da Cooperativa, a fim de utilizar o conhecimento acadêmico para a assimilação do conteúdo e da linguagem jurídica dos documentos. No segundo momento, desenvolvemos uma atividade com os representantes do Conselho composta pela leitura e pela discussão de cada função e de cada responsabilidade dos membros previstas nos documentos da Cooperativa, com a finalidade de estabelecer um diálogo e uma articulação sobre o que cada membro e o que cada integrante da equipe da Incubadora compreendia sobre cada tópico. Nesse encontro, pudemos utilizar alguns exemplos do cotidiano das/os trabalhadoras/os para assimilar o que estava escrito, realizando comparações com a prática de gestão atual e de gestões anteriores.

Em um terceiro momento, reescrevemos todas as atribuições do Conselho em uma linguagem popular em papéis encorpados, uma vez que o documento não possui uma linguagem acessível para todas/os e, além disso, uma parte das/os trabalhadoras/es não sabiam ler e escrever. Realizamos mais um encontro para compreendermos e colocarmos cada função do Conselho em uma linguagem mais acessível.

No quarto encontro, foi preparado um cartaz para a execução de uma dinâmica de colagem de todos os papéis encorpados que continham as atribuições reescritas. Em roda, a equipe, os representantes do Conselho e as/os demais trabalhadoras/es do empreendimento puderam dialogar, fazer contribuições e tirar algumas dúvidas.

3 Resultados e Discussões

Novaes (2015) assinala que para a constituição de uma educação emancipatória, o processo formativo deve incorporar discussões que visem a superação da internalização do capital. Ao realizar a ação formativa, a equipe percebeu que as trabalhadoras e os trabalhadores do empreendimento possuem diversas dificuldades no que diz respeito à construção de uma nova relação de produção baseada na cooperação, solidariedade e democracia. A experiência autogestionária é um desafio contínuo para muitas/os cooperadas/os, uma vez que a centralidade do capital ainda opera, por mais que os movimentos sociais e de resistência promovam vivências alternativas ao modo hegemônico de produção.

Nesse sentido, a Incop Unesp Assis procura auxiliar os sujeitos no processo de construção de uma consciência crítica acerca da realidade e na capacitação para a realização de um trabalho mais democrático e mais transparente, dentro dos limites impostos pelo capital. Um dos desafios da equipe da Incubadora é construir esses saberes com as/os trabalhadoras/es, levando em consideração os atravessamentos do cotidiano e as emergências pontuais e burocráticas do trabalho – devido à carga muito grande de trabalho na Cooperativa, algumas trabalhadoras e alguns trabalhadores reclamaram que a presença da equipe e que as atividades propostas por ela atrapalhavam o andar do trabalho.

À vista disso, a equipe identificou uma forte resistência das lideranças do empreendimento no que tange ao andamento da oficina devido à objeção de que tais atividades provocam uma diminuição da produtividade, elemento fundamental para o modo de produção capitalista. Dessa forma, uma parte das/os cooperadas/os avaliaram que o tempo gasto nas atividades decorrentes da oficina, poderia ser um tempo de trabalho perdido. As/os catadoras/es, apesar de exercer o trabalho por meio da livre associação e da autogestão, além dos demais

princípios e valores da Economia Solidária, estão inseridas/os no sistema capitalista e dependem da quantidade e da qualidade dos materiais recicláveis coletados para viabilizar uma boa comercialização; além disso, por estabelecer relação contratual com a Prefeitura do Município, a Cooperativa em questão possui altas exigências de trabalho.

As imposições e os impactos da centralidade do capital são vivenciados pelas/os catadoras/es de forma acentuada. Muitas/os cooperadas/os trabalham no empreendimento porque não conseguem inserção no mercado de trabalho formal, sendo a Cooperativa a última possibilidade de obter uma renda. Para uma parte das/os trabalhadoras/es, a atividade da catação é uma ocupação provisória, até encontrarem alguma oportunidade de emprego formal; uma parte menor, no entanto, relata um orgulho em exercer a profissão e um desinteresse em se submeter a uma condição de obedecer uma única figura de poder, o patrão.

Notamos que algumas trabalhadoras, representantes do Conselho Fiscal da Cooperativa, possuíam muito interesse e muita vontade de conhecer, compreender e realizar a oficina; dessa forma, conseguiam se abrir mais para um diálogo e para o estabelecimento de um vínculo com as integrantes da equipe da Incubadora. Após a oficina, as trabalhadoras em questão consideraram que uma parte das/os cooperadas/os não "vestiam a camisa" da Economia Solidária, e outra parte delas/es já tinham se decepcionado com algumas pessoas e algumas bandeiras do movimento social, o que, na visão delas, era uma das justificativas para a não aderência à oficina e a outras atividades propostas pela equipe.

Conseguimos observar algumas mudanças nos conflitos existentes entre os membros do Conselho Fiscal e o grupo geral de cooperadas/os, no que concerne aos esclarecimentos de suas funções e responsabilidades. Após algumas semanas, percebemos que os membros

do Conselho ficaram mais atentos ao cumprimento de suas atribuições, como por exemplo ao de fiscalizar as notas e as contas do empreendimento, garantir que todas/os as/os cooperadas/os estavam com sua frequência de trabalho e com seus documentos pessoais em dia (como por exemplo, a Carteira Nacional de Habilitação do motorista do caminhão), verificar o andamento do trabalho na cooperativa e etc.

Percebemos que, por muitas vezes, o começo do exercício das funções dos representantes foi encarado de forma pessoalizada pelo restante do grupo — como a Cooperativa possuía lideranças que centralizavam o poder, as representações do Conselho, ao começar a exercer suas funções, sofreram algumas represálias e passaram a ser vistas pelo restante do grupo como se estivessem querendo ter privilégios sobre os demais, ao tentar "mandar" nas/os cooperadas/os. Notamos, portanto, que mesmo com a realização da oficina, alguns conflitos não foram sanados e outros foram criados.

Na perspectiva marxista, o trabalho deve proporcionar aos seres humanos a construção de sua totalidade, assim como a emancipação e a libertação. Portanto, "enquanto atividade libertadora torna-se imprescindível que a finalidade e os meios de execução do trabalho estejam sob domínio do ser humano" (SANTOS; PAIXÃO, 2014, p. 69), bem como o resultado do seu trabalho. Do mesmo modo, a educação, enquanto prática social e de reprodução humana, é também requisito do campo do trabalho e instrumento de emancipação e transformação social.

> A relação entre trabalho e educação se configura como uma relação de identidade, que além de possibilitar o desenvolvimento pleno do ser humano, se constitui como um instrumento de emancipação humana e de transformação social. Na concepção marxista, o trabalho enquanto princípio educativo tem por finalidade formar ético-politicamente o homem para viver em igualdade social,

> evitando qualquer tipo de exploração (SANTOS; PAIXÃO, 2014, p. 70).

Para um melhor exercício do trabalho autogestionário do empreendimento, as ações de formação e de capacitação são fundamentais. Identificamos que, mesmo em vivências alternativas ao modo de produção capitalista, o trabalho ainda é inserido no sistema e não proporciona a libertação ou o desenvolvimento pleno do ser humano, mas promove um aprisionamento à metas e aos objetivos relacionados à acumulação de capital e não ao bem estar social, à proteção dos direitos trabalhistas e à busca de igualdade social.

Ao reescrever as funções com os membros do Conselho, pudemos participar ativamente da construção de conhecimento, compartilhando "saberes acadêmicos" e "saberes populares''. Ademais, pudemos construir um vínculo com as trabalhadoras e conseguimos pensar juntas sobre o trabalho — uma dificuldade imposta pela demanda constante de produtividade e de resultados intrínseca ao modo exploratório de produção capitalista. Consideramos que as ações de formação desempenhadas com as/os trabalhadoras/es pela Incubadora são ferramentas importantes tanto para o processo formativo desses jovens e adultos quanto para o movimento por uma educação de resistência, crítica e emancipatória.

Considerações Finais

Perante o relato construído, podemos refletir que, embora com desafios e com contradições, os processos educativos dos jovens e adultos catadores excluídos do mercado de trabalho formal, potencializados por ações de formação e capacitação promovidas pela Incop Unesp Assis, é um instrumento potente para a área da educação como um todo e

também para a constituição de um movimento anticapitalista, tendo em vista uma construção de um outro modelo de sociedade, pautado pela igualdade, pela cooperação e pela democracia.

Por meio da oficina, pudemos realizar um movimento contrário ao que o modo de produção capitalista impõe para os sujeitos — um movimento de refletir acerca do funcionamento e da gestão do local de trabalho e das relações sociais e de produção que ali eram perpetuadas.

Referências

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BOSI, A. de P. A organização capitalista do trabalho informal: o caso dos catadores de recicláveis. São Paulo: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 23, n. 67, p. 101-116, jun., 2008.

CARVALHO, A. M. R. GIRALDI, G. G. AVIGHI, M. M. **Autonomia e Poder em uma Associação de Catadores:** Contradições e Desafios. S/D. 2008. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/anamariacarvalhoglau ciagiraldiemariliaavighi.pdf. Acesso em: 24 jul. 2021.

CARVALHO, Ana Maria Rodrigues de. **Cooperativa de Materiais Recicláveis de Assis – COOCASSIS:** espaço de trabalho e de sociabilidade e seus desdobramentos na consciência. Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARVALHO, Ana Maria Rodrigues; LADEIA, Carlos Rodrigues; FELÍCIO, Rafael Gorni. Incubadora de Cooperativas Populares da Unesp Assis: percurso de uma experiência em extensão universitária. *In*: CARVALHO, Ana Maria Rodrigues, LADEIA, Carlos Rodrigues

(orgs.). **Metodologia de incubação e de diagnóstico participativo**: estratégia de trabalho com grupos populares. São Paulo: Cultura Acadêmica/Bauru: Canal 6, 2016.

CUNHA, G. C. Dimensões da luta política nas práticas de economia solidária. *In*: SOUZA, A. R.; CUNHA, G. C.; DAKUZAKU, R. Y. (Org.). **Uma outra economia é possível**. São Paulo: Contexto, 2003.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal nas Instituições Sociais. **Revista Pedagógica**, v. 18, n. 39, p. 59-75, set/dez, 2016.

MARX, K. **O Capital:** Crítica da Economia Política. Livro: I. Vol. I. Trad. Reginaldo Sant'Anna. 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

MOVIMENTO NACIONAL DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS (MNCR). **Mulheres são maioria entre catadores de materiais recicláveis**. Disponível em: http://www.mncr.org.br/noticias/noticias-regionais/mulheres-sao-maioria-entre-catadores-organizados-em-cooperativas. Acesso em: 02 set. 2021.

NICODEMOS, A.; SERRA, E.; ALVES, A. C. O.; SILVA, H. D. S. Prática Docente em Geografia e História no contexto do Programa Nova EJA - RJ. **Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos**, vol. 7, ahead of print, 2020.

NOVAES, H. T**.** Trabalho como necessidade vital e trabalho alienado: contribuições para o debate da relação trabalho-educação para além do capital. **Revista HISTEDBR** On-line, v. 15, n. 65, p. 42-57, 14 dez. 2015.

PALUDO, Conceição. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago, 2015.

SANTOS, T. da C. C.; PAIXÃO, T. S. A mundialização do capital e seus impactos sobre o processo de trabalho e a educação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 14, n. 59, p. 68-84, out., 2014.

SINGER, P. **Introdução à economia solidária**. 1ª ed. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

WIRTH, I. G. **As relações de gênero em cooperativas populares do segmento da reciclagem:** um caminho para a construção da autogestão? Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

WIRTH, I.; FRAGA, L. Tensões tecnológicas na cadeia produtiva da reciclagem: o interesse do capital e a proposta dos catadores. *In*: BATISTA, Eraldo Leme; NOVAES, Henrique Tahan; RODRIGUES, Fabiana de Cássia (orgs.). **Movimentos sociais, trabalho associado e educação para além do capital**. 1ª ed. São Paulo, Outras Expressões, 2012.

ZANIN, M. *et al*. Incubadora Universitária e Cooperativa de Catadores: Apoio em diferentes cenários. **Revista Ciência em Extensão**, v.14, n. 4, p. 9-28, 2018.

EJA, Inclusão e Diversidade Cultural: questões teóricas, implicações metodológicas

Solange Aparecida da Cunha Sakamoto[59]
José Carlos Miguel[60]

Introdução

Entre todas as necessidades de inclusão social no Brasil, a negação do direito de acesso aos processos de leitura e escrita merece destaque, seja pelo quantitativo de pessoas envolvidas, seja pelo apelo ao seu papel inerente ao exercício de cidadania. Por certo, a educação brasileira, ao longo de sua trajetória histórica, passou por muitas transformações nesta direção, principalmente as relacionadas às legislações que a fundamentam no país, postas em contexto de desigualdade social aviltante e de acirrada disputa política, mas ainda não encaminhou bem o problema do analfabetismo e da baixa escolaridade de significativo contingente da população.

Sinteticamente, o reconhecimento do direito à educação básica no território nacional tem três marcas muito evidentes: a primeira, de respostas tardias à pressão da demanda; a segunda, de oferecimento de ensino de natureza propedêutica, de formação geral, para a educação das

[59] Docente dos anos iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Assis. Pedagoga pela UENP de Cornélio Procópio. Especialista em Psicopedagogia, Libras e Educação Especial, cursando segunda licenciatura em Educação Especial (EAD) pela UFSCAR Aluna Especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília.
[60] Livre-Docente em Educação Matemática pela UNESP, Câmpus de Marília. Docente vinculado ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília.

https://doi.org/10.36311/2022. 978-65-5954-310-6.p279-302

elites dirigentes, paralelamente ao ensino aligeirado, por vezes travestido de ensino técnico ou profissionalizante, voltado à instrumentalização do mercado de trabalho e destinado à educação das camadas populares. No entanto, ainda devemos destacar o significativo contingente de sujeitos excluídos do direito à escolarização formal, a constituir a terceira caracterização, conforme podemos constatar em estudos como os de Gadotti (2000), Romanelli (1.986) e Sposito (1984).

Assim evidencia-se a concretização da Educação Básica mediante os vários princípios enfatizados nas principais leis do Brasil, especialmente, a Constituição Federal de 1988 ao consolidar a Educação como instância de Direito Público Subjetivo, um direito das pessoas, definindo-se como obrigação do Estado o seu provimento, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB n.º 9.394/96, que aborda a sua concepção, organização, estruturação e funcionamento na realidade brasileira.

Dessa maneira, de acordo com a LDB, a Educação Básica brasileira é dividida em modalidades de ensino, sendo elas: Educação Infantil; Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais – e Ensino Médio. Nestas duas últimas etapas da educação temos também a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade oferecida aos indivíduos que não tiveram oportunidade de acesso à educação em idade apropriada por diversos motivos de acordo com as individualidades de cada sujeito. Esta etapa da educação é fundamental para o desenvolvimento *omnilateral* dos indivíduos, mas principalmente os relacionados à socialização, à alfabetização e à inserção no mercado de trabalho, além de possibilidades de continuidade de estudos na pós-alfabetização.

Ao discutir a temática da educação de jovens e adultos em contexto de inclusão, equidade e justiça social, Arroyo (2001, p. 16) é enfático ao afirmar que:

> O que esteve em jogo nas últimas décadas é muito mais do que um paralelismo de políticas a ser superado pela integração da EJA nas formas de ensino regular. O que tem estado em jogo são concepções desencontradas de educação básica como direito humano.

Não se trata, então, na perspectiva do autor, de apenas cumprir as prerrogativas legais de inserção escolar, mas de considerar a especificidade da clientela da EJA, pensando a organização do trabalho na escola com vistas ao oferecimento de espaços educativos e culturais adequados posto que são as suas condições de pretos, pobres, desempregados, subempregados, enfim, de discriminados, que os condenou à marginalidade e exclusão. Nesse modo de pensar, trata-se de construir um paradigma de organização da EJA no sentido de uma escola capaz de se adaptar, com efetividade, aos educandos tardiamente nela incluídos.

Nesse sentido, o currículo é um dos principais instrumentos para direcionar o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Tem como papel fundamental garantir condições favoráveis ao desenvolvimento do conhecimento dos alunos na etapa de formação na qual estão inseridos, através da apresentação de conteúdos socialmente relevantes e ações para constituição de capacidades e habilidades, considerando verdadeiramente a condição humana para firmar-se como direito subjetivo.

Nos sistemas de ensino de vários municípios do Brasil, principalmente os relacionados à educação básica, os Planos de Ensino da EJA dão ênfase à alfabetização dos Jovens e Adultos, fase esta importante para os alunos pertencentes a tal modalidade de ensino. Verifica-se, de forma geral, nesta modalidade de ensino, a inexistência de um currículo próprio para esta etapa, sendo comum os professores realizarem adaptações nos currículos existes do Ensino Fundamental e

Médio regular para cumprir o papel de desenvolver a aprendizagem dos alunos com qualidade.

A despeito do valor de algumas iniciativas isoladas de municípios e de instâncias dos movimentos sociais organizados, um dos raros documentos curriculares para a EJA, em âmbito nacional, a Proposta Curricular para o 1° Segmento do Ensino Fundamental da EJA é editada apenas em 1997, sendo oportuno lembrar o descaso com essa discussão no contexto de elaboração da BNCC, a Base Nacional Comum Curricular.

Na versão oficial da BNCC não há menção à EJA. Apenas em 1 de junho de 2021, mais de três anos depois, o Ministério da Educação publica a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021 com o seguinte teor: "Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância" (BRASIL, 2021).

Entre as Diretrizes Operacionais para a EJA a Resolução reforça a ideia de flexibilização de oferta, de forma lacônica, sem se referir expressamente à flexibilização de tempos e espaços escolares, claramente definida no âmbito da LDB 9394/1996; a concepção da formação profissional na EJA; ao ensino na EJA via EaD, embora não descarte o ensino presencial; e a oferta dessa modalidade com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, sem definir esses princípios com clareza.

Na prática educativa da alfabetização na EJA, principalmente no componente curricular de Língua Portuguesa, constatam-se diferenças e divergências de abordagem em muitos fundamentos, comparativamente ao aprendizado de uma criança em idade escolar regular de acordo com a legislação vigente. A concretização deste processo de alfabetização nesta modalidade de ensino percorre várias etapas, as quais preconizam

diversas habilidades e competências, considerando assim os conhecimentos de mundo e as interações sociais dos indivíduos nela inseridos, principalmente os relacionados à cultura e ao meio em que vivem para o desenvolvimento do conhecimento.

Face à descontinuidade das políticas públicas no contexto brasileiro, com ênfase geral em políticas de governo e não de Estado, o documento “Educação de jovens e adultos: Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental” já referido, publicado em 1997, dado o seu desconhecimento por expressivo contingente de educadores, pouco contribuiu para o avanço no objetivo de oferecer subsídios para auxiliar os docentes que atuam nesta modalidade, com vistas a adequar os programas de ensino às vivências culturais e histórias de vida dos sujeitos, flexibilizando tempos e espaços escolares de modo a respeitar, inclusive, os ditames da Constituição Federal de 1988.

O dispositivo constitucional estendeu o direito ao ensino fundamental a todas as faixas etárias da população, se tratando, portanto, de uma questão de justiça social. Isso se aliaria, também, aos pressupostos de Educação para Todos ao Longo da Vida, defendidos em protocolos internacionais dos quais o Brasil é signatário, tais como a Declaração de Direitos Humanos e Agenda para o Futuro.

No entanto, só oferecer oportunidade de estudos em nível de EJA, sem a adequação necessária que garanta sua qualidade, pode apenas criar a ilusão de oportunidade de escolarização, gerando novas situações de fracasso e exclusão.

O professor na Educação de Jovens e Adultos deve assumir a condição de mediador do processo de ensino e aprendizagem, visando garantir o desenvolvimento da aprendizagem com qualidade por parte dos educandos, isto é, cabe ao educador adequar o currículo para que o mesmo cumpra sua função de oferecer um ensino de qualidade, tendo

como meta o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Diante do exposto, a presente pesquisa terá como meta estudar a adaptação e inclusão do currículo do Ensino Fundamental no desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos nos Anos Iniciais, principalmente os relacionados à alfabetização nesta modalidade de ensino.

1 Diversidade Cultural e a Construção Curricular na EJA

A EJA é uma oportunidade aos educandos para novas formas de interpretação e compreensão da realidade, via cultura letrada, uma nova maneira de analisar e ver o mundo, principalmente o meio social em que vivem. Assim de acordo com a Constituição Federal (1988) a educação é um direito de todos os indivíduos que dela necessitarem para o seu desenvolvimento com vistas a desempenharem seu papel na sociedade em que estão inseridos.

Um currículo não pode ser tomado apenas como um conjunto de conteúdos programáticos voltados à organização de cada disciplina, forma de compreensão bastante presente no cotidiano das escolas. Nessa discussão, não podem ser desconsideradas as práticas concretas de professores e alunos da EJA situadas no contexto do cotidiano da escola, entre elas, artefatos culturais, procedimentos metodológicos e de avaliação, com dimensão de planejamento especificamente voltado à transformação da cultura escolar e à consideração do "currículo oculto" que os educandos trazem para a sala de aula.

Para Freire (2008), a escola tem a função social de desempenhar o papel de ensinar os educandos a realizarem a leitura do mundo, para assim no final do processo transformar o meio social, ou seja, mudar o mundo que o rodeia, propiciando uma reflexão acerca dos saberes

teóricos postos em prática, através das situações do cotidiano. Essa proposta tem sido defendida e incorporada em algumas práticas educativas da EJA, destacando-se o diálogo, as histórias de vida e a identidade cultural como instrumentos valiosos para o desenvolvimento cognitivo dos alunos desta modalidade de ensino.

No entanto, ainda são notáveis nas salas de aula de EJA as tendências curriculares à adaptação dos alunos ao modo de organização tradicional da escola, resultando no ajuste à realidade vigente, a partir de um processo didático no qual a curiosidade e a autonomia na produção do conhecimento são progressivamente perdidas. A esse processo educativo, Freire (2001a) denominou de educação bancária, um procedimento didático no qual o educador deposita saberes nos educandos, os quais supostamente nada sabem ao ingressar na escola.

A partir da noção conceitual de "currículo oculto", o conjunto de saberes, vivências e práticas trazidas pelos educandos para a escola, se logrou uma perspectiva crítico-emancipatória de paradigma curricular em oposição aos ditames do paradigma curricular técnico-linear predominante na cultura escolar brasileira.

Nos limites do paradigma curricular crítico-emancipatório se situam as possibilidades de estabelecimento de uma relação dialético-dialógica entre o contexto histórico, social, político e cultural e a abordagem do currículo na dimensão da totalidade na qual esses diferentes contextos se interagem de forma dinâmica, podendo propiciar a transformação da cultura escolar.

Segundo Coll (1994), o currículo deve seguir vários princípios psicopedagógicos para direcionar as práticas pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem e, principalmente garantir o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos. Portanto, o currículo posto em prática nas escolas desempenha um relevante papel para a concretização da aprendizagem dos alunos, pois é um instrumento norteador dos

conteúdos educacionais dos sistemas de ensino, posto que contemplam os aspectos teóricos e práticos do desenvolvimento cognitivo dos saberes apresentados nas aulas, mediante a aplicação dos conteúdos e desenvolvimento de habilidades, as quais serão consolidadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Tal corolário, de matriz referenciada na perspectiva das tendências cognitivistas, também constituem preocupação na perspectiva freireana, mas para consolidação do processo de humanização defende-se a ação livre, criadora e determinante das condições de existência, o que somente se constitui pelo processo de desenvolvimento da consciência, com apropriação de conteúdos significativos e socialmente relevantes, voltados a apreensão crítica da dinâmica da realidade e consolidação do processo de humanização.

Nesta perspectiva, segundo Macedo (2005) as práticas reflexivas no ambiente escolar devem ser vistas mediante a formulação de situações-problema, elencando as principais dificuldades e necessidades de aprendizagem para, a partir delas, os profissionais da educação desenvolverem reflexões e planejar estratégias para solucionar os problemas apresentados no processo de aprendizagem.

Para Ferreiro (1996) o professor é "insubstituível", o qual tem um papel extremamente relevante para o desenvolvimento do processo de alfabetização dos alunos, pois ele que tem como função planejar, organizar e desenvolver os conteúdos apresentados nos currículos e especificados nos planos de aula de cada modalidade de ensino.

A Proposta Curricular para o 1º segmento do ensino fundamental para Educação de jovens e adultos (2001) não se configura como um currículo, mas sim um subsídio para que educadores desenvolvam planos de ensino adequados ao seu contexto, superando determinadas tendências constituintes do processo de alfabetização de

crianças, por certo, a resultar em um processo de infantilização dos jovens e adultos.

Sua principal fonte são as práticas educativas que se pretende aperfeiçoar ou transformar. O currículo deve expressar princípios e objetivos da ação educativa, ou seja, que tipo de pessoa e de sociedade se quer formar. O material traz objetivos gerais e específicos dos conteúdos organizados em três áreas: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza, apontando para cada uma dessas áreas considerações importantes sobre sua relevância, de modo a oferecer indicações metodológicas que são de apoio indispensável a uma prática pedagógica efetiva.

> Para cada área, são definidos blocos de conteúdos com um elenco de tópicos a serem estudados. Para cada tópico, há um conjunto de objetivos didáticos, que especificam modos de abordá-los em diferentes graus de aprofundamento. Pelo seu grau de especificidade, esses objetivos oferecem também muitas pistas sobre atividades didáticas que favorecem o desenvolvimento dos conteúdos (BRASIL, 2001, p. 16).

Observa-se, ao longo do documento em análise, uma perspectiva de acolhimento dos sujeitos da EJA, pondo-se em evidência que acolher pressupõe conhecer. Portanto, o material mencionado traz uma série de ideias que auxiliam e orientam o trabalho docente nesta modalidade, sugerindo ainda critérios de avaliação e retomada de conteúdos quando necessário.

O Currículo Paulista (2018) é outro material com interfaces voltadas ao processo de apropriação dos conteúdos, uma perspectiva de que pode ser base de organização curricular também na EJA, embora não mencione expressamente esta modalidade. Nessas possíveis interfaces, destaque-se que o material foi construído baseando-se na

concepção de educação integral, afirmando compromisso com o desenvolvimento dos educandos nas dimensões intelectual, física, cultural e socioemocional com vistas a promover o desenvolvimento intelectual do estudante na sua multidimensionalidade por meio de uma educação fundamentada no processo de socialização, inclusiva, sustentável e equitativa e objetivando promover a contextualização das dez competências gerais da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

O documento enfatiza o papel da escola na socialização do conhecimento elaborado, valorizando competências e habilidades com base na construção do conhecimento, no desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo, na valorização da cultura como elemento fundamental da vida humana, a capacidade de argumentação e comunicação, o autoconhecimento e o autocuidado, o senso de empatia e cooperação e a apropriação de conceitos com vistas ao desenvolvimento da responsabilidade e cidadania.

Essas competências e capacidades foram consideradas como sendo a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, não devem ser tratadas como um componente curricular, mas de forma transdisciplinar, ou seja, um tema importante pode ser tratado em todas as disciplinas de forma contextualizada.

O Currículo Paulista (2018) elenca as dez competências conceituando cada uma delas nas páginas 29 e 30, cabendo destacar uma, a sintetizar o seu conjunto:

> Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (SÃO PAULO, 2008).

Em que pese o discurso sobre a formação voltada para a cidadania, uma leitura atenta dos documentos curriculares em voga na realidade brasileira revelará a filiação básica de seus fundamentos ao paradigma curricular técnico-linear, com eleição da categoria trabalho como a dimensão da vida humana a valorizar, ainda que mencionem aspectos como conscientização, formação para o culto à liberdade e ao pensamento autônomo, elementos indispensáveis à vinculação da categoria linguagem como a dimensão da vida humana a privilegiar, como busca de consenso social e de empoderamento das classes populares, marcas inequívocas do paradigma curricular crítico-emancipatório, tal como se pode perceber no pensamento teórico de APPLE (1982), (FREIRE, 2001, 2008, 2009) ou de GIROUX (1992, 1997).

Para muito longe dessas formulações, a resposta do poder constituído é tentar limitar o alcance da fala professoral via projetos como o "Escola Sem Partido", contrariando o discurso curricular e ferindo prerrogativas inequívocas de uma sociedade democrática tais como a liberdade de expressão e a liberdade de cátedra, preceitos constitucionais muito bem definidos na realidade brasileira.

Sobre isso, um questionamento é fundamental: como pode um docente cujo próprio direito de pensamento livre e autônomo é cerceado contribuir para a formação de um aluno crítico e reflexivo? Como pode um educador que teme discutir questões políticas com os seus alunos formar cidadãos conscientes?

2 Acolher, Incluir, Transformar: renovação conceitual e implicações para as políticas de EJA

É no contexto da Declaração de Direitos Humanos e da Agenda para o Futuro (1998), com base nas propostas de encaminhamento da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, a V CONFINTEA (1997) que se alarga o campo dos direitos à escolarização de excluídos, movimento para além da alfabetização, portanto, estabelecendo a necessidade de desenvolvimento da autonomia e apontando para a responsabilidade das pessoas e comunidades para o enfrentamento de sucessivas transformações sociais, econômicas e culturais a atingir a humanidade, exigindo instrumentalização para adaptação a novos processos de produção, para participação crítica e criativa na sociedade, condição para uma cultura de paz e desenvolvimento solidário.

Neste diapasão, o debate sobre o direito à educação, a revelar que a Educação Popular não tem sido prioridade de Estado, demonstra mesmo certo descaso dos governos, não se constituindo em exagero considerar que o direito à educação é parte do processo de luta e resistência das classes populares em busca de emancipação humana. Pensar a EJA como um direito do cidadão e dever do Estado, e não uma educação em busca de mera certificação, destarte a relevância de tal prerrogativa, deve significar a defesa de formação de natureza *omnilateral*, uma educação para a vida, para transformação de mentalidades e resgate da cidadania.

A V CONFINTEA é profícua ao refletir também sobre a necessidade de criar programas que garantam o acesso e a permanência do aluno da EJA na escola, tais como disponibilidade de material didático, alimentação no período de aulas, creches noturnas, entre outros. Evidenciou-se a contribuição do pensamento de Freire (2001,

2009) para o avanço dos estudos acerca da Educação de Jovens e Adultos, sua importância como elemento fundante para a tomada de consciência, a exigir a defesa do direito universal à escolarização básica, concebida como instrumento para a democratização do acesso à cultura, aos meios de comunicação e às tecnologias digitais de informação, elevando o aluno à condição de sujeito ativo de seu processo, formando e adquirindo gradativamente uma consciência crítica.

Paulo Freire influenciou diretamente os principais programas de alfabetização e educação popular desde o início dos anos 60 com suas propostas para alfabetização de adultos e seu pensamento pedagógico. Suas propostas, pautadas no ideário da problematização da realidade, da tomada de consciência e do desenvolvimento do pensamento crítico, tendo como princípio básico que "a leitura de mundo precede a leitura da palavra", ou seja, a valorização de todo conhecimento que o discente traz como bagagem cultural e suas experiências de vida, deve ser aproveitado em sala, tornando seu processo de aprendizagem rico e significativo, oportunizando ao mesmo a expressar sua cultura, sua fala, seus conhecimentos prévios em algumas áreas que são de fato, dignos de serem compartilhados e aproveitados como enriquecimento do aprendizado e compartilhado com os demais, a fim de que possam reconhecer, comparar, recriar e propor novos conhecimentos.

A obra de Paulo Freire cumpre papel histórico no sentido de busca de construção de um novo paradigma curricular, o crítico-emancipatório, não apenas na EJA, mas para toda a educação. Suas teses influenciaram o pensamento de toda uma geração de teóricos da Educação Popular:

> As culturas do povo não existem como "coisa feita", como um *estado de*, pronto, atrasado e acabado, sobre o qual o educador atua como o restaurador que recupera com outras cores o que sobrou de um velho

> quadro, obra de um pintor morto. Qualquer estudo de campo a respeito das estruturas sociais de reprodução de modos de saber e de culturas do povo tornará evidente o fato de que aquilo que parece ser um conjunto mais ou menos fragmentado de conhecimento, arte, tecnologia rústica, sistema de crenças, mitos e rituais é, ao contrário, uma ativa estrutura social de produção simbólica que a cada dia de muitos modos se reproduz a si mesma, criando e recriando, preservando e modificando, fazendo circular entre uns e outros, através de redes de pessoas, grupos e instituições populares, tudo aquilo que pessoas reais, em situações concretas, fazem e refazem através de seus trabalhos culturais (BRANDÃO, 1986, p. 74, aspas e destaques do autor).

Progressivamente se consolidando como amplo campo de debates e reflexões teóricas, o movimento da EJA revela a necessidade de inclusão de pessoas que na sua maioria não tiveram muitas oportunidades de estudo, não souberam ou não puderam exigir seus direitos, mas também o reconhecimento da especificidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com base na sua identidade cultural, sob pena de infantilização dos educandos ao se reproduzirem as mesmas atividades postas em prática com as crianças.

Alguns estudantes são tímidos, não fazendo questionamentos por vergonha, mesmo quando tem dúvidas permanecem no silêncio, precisando ser estimulados a indagar, não se sentir humilhados por não saber e entender que a escola é o lugar perfeito para sanar suas dúvidas e ampliar conhecimentos, pois cada um já traz consigo um mundo de vivências e aprendizados acumulados ao longo de sua trajetória de vida que pode também ser aproveitado em sala de aula. Lembrando que a escola acaba sendo um espaço de convívio social desses educandos, mas infelizmente, por vezes, ainda deixam muito a desejar, não oferecendo sequer uma refeição digna pra esse alunado, os quais, devido a vários motivos como tempo entre o trabalho e a escola, ou até mesmo falta de

recursos, vai para a escola sem se alimentar e acaba desmotivado a permanecer.

Ainda há casos que a busca pelos meios de sobrevivência absorve grande parte da energia do aluno e as exigências da escola, como horários sem flexibilização, prazo para atividades, não condizem com a realidade do mesmo, forçando-o a abandonar os estudos.

O professor da EJA precisa ter a sensibilidade de reconhecer e valorizar as práticas de vida de seu aluno e aproveitá-la no contexto educativo, respeitando suas limitações e ritmo de aprendizagem, já que em uma sala é possível encontrar alunos de idades muito variadas, diferente de uma sala da educação infantil ou ensino fundamental, onde os estudantes são agrupados por faixa etária.

Num país onde se cria bolsas para tantos projetos não tão relevantes, seria gratificante se o aluno da EJA, recebesse um auxílio financeiro como incentivo para permanecer estudando, uma vez que esse aluno é público-alvo de inclusão social.

3 A EJA no Contexto de Inclusão e a Formação do Professor

No momento existe uma inquietação muito grande acerca da inclusão escolar de alunos com necessidade especiais, mas o termo inclusão deve se referir a todos aqueles que foram excluídos, por diversas razões e neste aspecto não podemos deixar de pensar no público-alvo da EJA, que é composto na sua maioria de alunos que não foram amparados pelo sistema na idade certa.

Tais dificuldades advém de concepções negativas construídas historicamente e reforçadas pelas mídias sociais. O conceito de inclusão tem gerado interpretações errôneas no cenário educacional, pois muitos acreditam que o aluno especial só deve ser atendido por especialistas e não compreendem a inclusão de forma correta.

O perfil do professor no Brasil também é muito preocupante, com marcante desvalorização da profissão, parecendo, por vezes, que a educação não é prioridade no cenário político atual dados os aviltantes cenários de cerceamento de direitos trabalhistas historicamente consagrados aos professores e restrições orçamentárias absurdas na área da educação.

Por outro lado, segundo Rodrigues, Lima e Viana (2017) a formação inicial do professor não contempla todos os saberes necessários face a todas as necessidades que surgem em sala de aula, sendo essencial que se busque formação continuada a fim de aprimorar seus conhecimentos e suas práticas cotidianas.

A própria Constituição Federal de 1988 traz em seu artigo 206, Inciso II "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" para todos.

A lei reforça ainda sobre o dever do estado, família e comunidade escolar, garantia de condições de acesso e permanência, formação continuada de professores, entre outros.

A formação dos professores tem sido insuficiente para atender essa educação inclusiva que se estende cada vez mais e tateando caminhos desconhecidos. Junto à inclusão foram acrescentadas mudanças como a adaptação dos currículos para atender às necessidades dos alunos. As escolas, portanto, devem oferecer oportunidades curriculares que correspondam aos alunos, priorizando capacidades e interesses distintos.

Monteiro, Freitas e Camargo (2014) comentam o bloqueio dos educadores diante do educando portador de Necessidades Especiais, agindo negativamente, atribuindo a culpa do insucesso na deficiência do aluno ao invés de buscar soluções. Em muitos casos os alunos estão inseridos, mas sem acessibilidade ao conhecimento. Em movimento crescente na EJA, o fenômeno reforça a exclusão, ampliando-a não

apenas pelo reconhecimento tardio do direito social à educação, mas agora também por alguma deficiência, seja qual for a sua especificidade.

Considera-se que uma das condições determinantes para a efetivação do processo de inclusão é a formação dos professores. Salgado (2006, p. 66) afirma que "a forma como o professor atua irá influenciar e, quem sabe, determinar o alcance ou não dos objetivos de ensino e dos ideais de inclusão da educação".

Sendo assim, torna-se importante que os professores sejam instrumentalizados a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos alunos. Aqui, tendo-se em vista a capacitação docente, a participação das universidades e dos centros formadores parece ser relevante.

> Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática (MENDES, 2004, p. 227)

Durante muito tempo se pensou apenas em incluir alunos, sem pensar na questão da qualificação principalmente dos professores que atuam diretamente com esses alunos e que deveriam oferecer contribuições educacionais para o avanço no desenvolvimento de suas capacidades.

Algumas mudanças foram acrescentadas ao curso de formação de educadores aumentando sua carga horária e estabelecendo regras para orientar as atividades de estágio entre outras, mas isso ainda não garante a excelência de qualidade que o curso deveria ter, uma vez que está formando formadores responsáveis por preparar indivíduos para a vida.

Essa formação deveria ofertar mais concreticidade, inclusive nas normas de estágio que em muitos casos são burlados e não cumpridos integralmente.

> Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assim seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares (NUNES, 2001, p. 30).

A formação continuada de professores pode ajudar a amenizar as barreiras, mas ainda assim a formação inicial deveria não deixar tanto a desejar. A falta da formação especifica também tem sido usada como uma desculpa para não atender os alunos especiais, uma vez que embora nem todos os professores sejam capacitados em Educação Especial também não vem especificado em nenhum certificado que só se atenderá alunos ditos "normais". Verifica-se certa negligência por parte de muitos profissionais que não provém do menor esforço na tentativa de ajudar e evoluir, pois a cada dificuldade encontrada, a busca de soluções é formativa posto que o profissional também aprende e consequentemente evolui na sua profissão.

Existem inúmeros recursos que podem ser utilizados por professores especializados ou não, incluindo jogos, materiais para download, vídeos explicativos, aplicativos para baixar no celular, etc, entretanto, é necessário que os professores trabalhem articulados, pois é função do professor especialista, orientar os professores das salas regulares que recebem alunos de inclusão. Mas isso não retira dos educadores, em geral, a necessidade de indagar, pesquisar, buscar e acrescentar conhecimentos à sua bagagem. Nóvoa (2001) em entrevista à revista Nova Escola, fala que a formação do professor ainda deixa

muito a desejar e fala da responsabilidade de cada um buscar sua formação:

> A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiência, nosso passado etc.) e num processo de ir sendo (nossos projetos, nossa ideia de futuro). Paulo Freire explica-nos que ela nunca se dá por acumulação. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores. Mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma a si próprio. (NÓVOA, 2001, p. 14).

Já não é possível trabalhar com educação atualmente, da mesma forma que se trabalhava no passado. É necessário que se aprenda, faça testes e projeções, experimente o novo. O aluno de hoje quer inovação tecnológica, enquanto muitos educadores não sabem sequer usar o computador, nem outros recursos tecnológicos, que são indispensáveis para o aprendizado mais significativo.

Considerações Finais

A partir das discussões propostas ao longo do texto foi possível perceber a necessidade de que os pesquisadores e profissionais da Educação tenham clareza acerca da importância da promoção de práticas pedagógicas que proporcionem a adaptação do currículo tornando-o mais significativo para o aprendizado da faixa etária do aluno da EJA. Para que se realize tal ação fica evidente que é necessário empenho dos educadores e demais profissionais engajados na melhoria da qualidade da educação.

É preciso que todos reconheçam a princípio a fragilidade desse alunado, revendo suas limitações no percurso de vida que o impediram

de estudar antes, para auxiliá-lo, encorajando-o a persistir e continuar buscando conhecimento, a fim de se tornar um cidadão autônomo, capaz de atuar de maneira crítica e consciente, tomando decisões apropriadas diante das mais diversas situações problemas no cotidiano.

Ainda se faz necessário que mais pesquisadores se interessem por esse nível de ensino e se elabore um currículo específico na área, traçando um panorama mais completo e detalhado sobre os conteúdos e as práticas pedagógicas envolvidas, buscando não uma formação para o mercado de trabalho, mas sim para a vida, baseando se nos quatro pilares da educação da Unesco, elaborado por DELORS (2003) que é aprender a ser, a fazer, a conhecer e a conviver, envolvendo as dimensões da identidade, da cidadania e a produtiva.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**: Revista de Educação de Jovens e Adultos, Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil, RAAAB, n. 11, abr. 2001, p. 9-20.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB - **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf . Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil e Constituição do Estado de São Paulo**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. São Paulo: Editora Saraiva,18° ed, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79 601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017- pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: 1º segmento do ensino fundamental. Brasília: MEC; São Paulo: Ação Educativa, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: 2º segmento do ensino fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442. Acesso em: 08 out. 2021.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez: “Os 4 pilares da Educação” de Jacques Delors. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 31. Ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 12. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

MACEDO, Lino de**. Ensaios pedagógicos:** como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. *In*: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de (Orgs.). **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, 2004.

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de; CAMARGO, E. A. A. (orgs.) **Relações de ensino da perspectiva inclusiva**: alunos e professores no contexto escolar – 1. Ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

NOVOA, A. **O professor se forma na escola**. Revista Nova Escola, nº. 142, São Paulo: Editora Abril, 2001.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

RODRIGUES, P. M. L.; LIMA, W. dos S.R.; VIANA, M. A. P. A importância da Formação Continuada de Professores da Educação Básica: a Arte de Ensinar a Fazer o Cotidiano. **Saberes Docentes em Ação** S[I], v.3, n.1, p. 28-48, set. 2017.

ROMANELLI. Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
SALGADO, S. da S. **Inclusão e processos de formação**. *In*: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Orgs.). Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na Educação de jovens e adultos: existência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**, v.21, nº65, abr.-jun. 2016.

SPOSITO, M. P. **O povo vai à escola**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural. UNESCO. 2002. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/div

ersity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf. Acesso em 10 ago. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista** (Versão 1). São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2018. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf. Acesso em 12 ago. 2021.

V Conferência Internacional Sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 1997. Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro. Lisboa, UNESCO, Ministério da Educação. Ministério do Trabalho e Solidariedade, 1998, 61 p.

O Fracasso Escolar e as Aulas de Reforço: Eficiência e Eficácia no Aprendizado dos Alunos do Ensino Fundamental

Marcus Antonio Biagioni[61]

Introdução

O presente estudo tem por objetivo analisar o desempenho de estudantes do 6º ano do ensino fundamental relativamente a conceitos básicos de Língua Portuguesa e Matemática. Devido ao momento crítico sanitário que assola todo o mundo, fiquei limitado em promover ações como reuniões presenciais, acompanhamentos **in loco** com significativo número de protagonistas, etc. Por isso, procurei trazer em boa parte meu relato de experiência vivida, tanto na rede de ensino municipal quanto estadual (Ensino Fundamental anos iniciais e finais, Ensino Médio e EJA), ao longo dos anos de 2019, 2020 e 2021 (setembro/2021).

Sendo Pedagogo e professor da rede pública, desde o início dos meus estudos procurei analisar a qualidade do ensino, em especial, a plena e efetiva recuperação dos alunos com déficit de aprendizagem, que frequentam as aulas de reforço no ensino Fundamental. Analisar, na prática, como está sendo aplicado tal recurso e, em especial, o poder transformador dos profissionais da educação na vida dessas crianças.

[61] Professor da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Educação Ourinhos - SP.
Aluno Especial no Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília.
https://doi.org/10.36311/2022. 978-65-5954-310-6.p303-320

Nos últimos três anos, regressei para a sala de aula, Ensino Fundamental anos iniciais e finais, Ensino Médio e EJA, com uma enorme expectativa de me deparar com a melhoria na qualidade do ensino público brasileiro, haja vista as significativas mudanças que ocorreram como Progressão Continuada, Aulas Regulares de Reforço, Salas de AEE, Salas de Recursos, obrigatoriedade de Auxiliar Docente para alunos com necessidades especiais - dentre inúmeros outros.

Infelizmente, constatei **in loco** a não eficiência e eficácia plena de tais conquistas para a melhoria consubstancial da correlação ensino e aprendizagem, falta de acompanhamento especializado em sala de aula, crianças com baixa autoestima e professores se sentindo impotentes frente a todas as mudanças pelas quais foram obrigados a se adaptar da noite para o dia.

Um dos motivos que me levaram a desenvolver esse estudo foi me considerar um profissional comprometido com a busca de melhoria concreta e plena da educação, sobretudo no ensino Fundamental por julgar, juntamente com o Ensino Infantil, os anos mais importantes da formação da criança, tanto cultural quanto social e emocional, sendo nesse período que podemos de fato contribuir ativamente, enquanto professores, para a formação de cidadãos plenos.

Outro ponto ao qual me propus a realizar esse trabalho, foi a ausência de uma literatura a respeito das aulas de reforço, havendo levantamentos estatísticos, mas pouquíssima produção acadêmica, o que a olhos desavisados pode dar a impressão de ser, o constante e crescente déficit educacional, algo menos importante.

Se as aulas de reforço não alcançarem seu objetivo maior, sanar os déficits educacionais possibilitando que os alunos acompanhem as aulas regulares em pé de igualdade com os demais, corremos sério risco de promover uma exclusão social dessas crianças com consequências emocionais, econômicas e sociais perenes.

Não pude deixar de enfatizar o papel dos professores nesse processo, sem desconsiderar a situação emocional pela qual passam. Constatei que são vítimas tanto quanto as crianças e suas famílias. Porém, se resgatarem a noção de todo seu real empoderamento frente ao processo de ensino e aprendizagem podem, com medidas simples, contribuir para a melhoria imediata dessa situação, bem como, melhorar sua autoestima.

Portanto, esse estudo teve como objetivo entender até qual nível as aulas de reforço praticadas na rede pública de ensino, Ensino Fundamental anos iniciais, são eficientes e eficazes, bem como, procurar compreender como os professores entendem seu papel nessa realidade e estão se sentindo frente a todas as mudanças drástica e imediatamente impostas.

1 Pressupostos Metodológicos

Para o desenvolvimento desse estudo, o levantamento de dados se deu de forma qualitativa e quantitativa, através de estratégias de investigação como: levantamento de material bibliográfico e análise, acompanhamento dos alunos em suas aulas de reforço, avaliação diagnóstica, levantamento do PPP da unidade escolar selecionada para os levantamentos e observação e acompanhamento em campo nas salas de reforço de escolas da rede municipal de ensino.

O acompanhamento em campo nas escolas da rede municipal e estadual de ensino, as quais atuei nos últimos três anos, se deu junto aos alunos do ensino fundamental, médio e EJA, para acompanhamento, levantamento e análise de toda metodologia das aulas de reforço (público alvo, recursos, espaço físico das salas de reforço, material didático, materiais de apoio, capacitação docente, didática pedagógica, quantidade de alunos por sala, critérios para montagem das salas, carga

horária, horário das aulas de reforço – turno ou contra - turno, dentre outros).

Falando de professor para professor, importante foi, concomitantemente aos levantamentos, repensar minha própria práxis pedagógica, minha estrutura, apoio e interação, quando permitida, com os demais profissionais envolvidos enquanto na posição de professor titular.

2 Fundamentação Teórica

Nas pesquisas e levantamentos bibliográficos sobre o tema, **O Fracasso Escolar e as Aulas de Reforço: Eficiência e Eficácia no Aprendizado dos Alunos do Ensino Fundamental**, foi constatada a escassez de trabalhos acadêmico-científico abrangendo especificamente o assunto.

O que existe são artigos e indicadores, na maior parte dos órgãos oficiais do governo, contudo sem abordar a questão da eficiência e eficácia das aulas de reforço no aprendizado dos alunos, sanando seus déficits educacionais.

Alguns estudos mais aprofundados analisam a Progressão Continuada como um todo, acabando por não abordar especificamente toda a mecânica e metodologia das aulas de reforço, assim como, não enfatizam o poder transformador dos educadores, quando efetivamente se apropriam dessa consciência de empoderamento, sendo esse, ao meu olhar, o pilar mestre de transformação educacional e garantia de satisfação e dever cumprido dos profissionais da educação.

Aprofundando os levantamentos, podemos constatar estatisticamente uma evolução quantitativa e "qualitativa" no sistema educacional brasileiro, mas será que reflete a realidade de sala de aula?

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre o Ensino Fundamental, divulgados no site https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=9&op=2&vcodigo=SEE17&t=taxa-liquida-escolarizacao-niveis-ensino, acessado em 20 de julho de 2021, vemos:

ESCOLARIZAÇÃO: De 1991 a 2016, o índice de escolarização da população brasileira passou de 80,1% em 1991 para 96,5% em 2016, aumento de 16,4.

Analisando os dados do abandono, aprovação e reprovação escolar dos alunos do Ensino Fundamental, de 2001 a 2017, temos:

ABANDONO: De 11,3% em 2001 para 1,9% em 2017. Melhoria de 9,4%;

APROVAÇÃO: De 83,1% em 2008 para 89,8% em 2017. Melhoria de 6,7%;

REPROVAÇÃO: De 12,1% em 2001 para 8,3% em 2017. Melhoria de 3,8%.

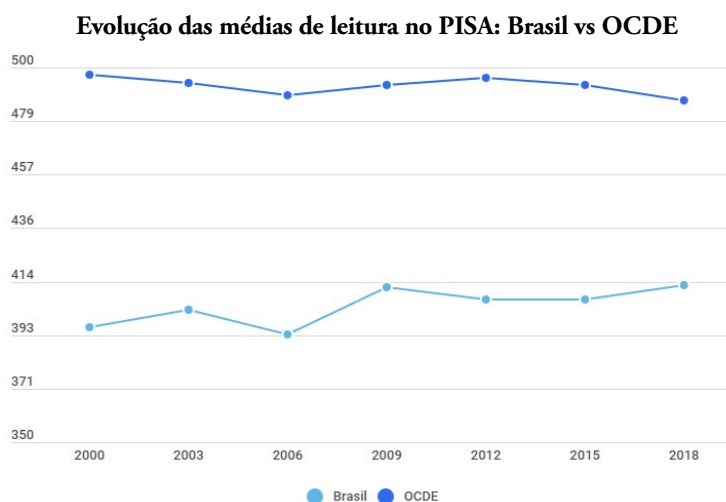
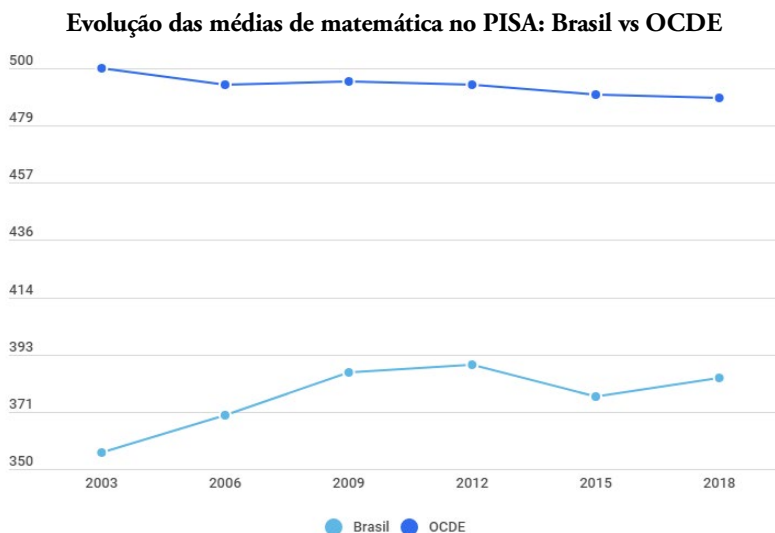
Os dados estatísticos acima, ao menos a olhos desavisados, apresentam melhoria significativa em todos os aspectos abordados. A questão aqui posta é: A educação no Brasil vem melhorando efetivamente ou por força de leis como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e normas reguladoras, melhoramos os **índices** de ingresso à escola, e pelo advento da Progressão Continuada, diminuímos o abandono (evasão escolar), a reprovação e "melhoramos" os índices de aprovação sem que isso reflita em uma melhora qualitativa da educação?

O problema em voga não é recente, mas continua atual, a envolver questões multiestruturais. PATTO *et al.* (2004) elenca diversos condicionantes, a destacar:

A análise dos processos institucionais que levam à produção do fracasso escolar deve considerar a escola como instituição inserida em

uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital, sendo que a própria política pública encontra-se entre os determinantes do fracasso escolar (ANGELUCCI; KALMUS; PAPARELLI; PATTO, 2004, p. 62).

Comparando a classificação do Brasil no Ranking de educação mundial divulgado pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), de 2000 a 2018, constatamos que tanto em Leitura quanto em Matemática o Brasil se apresenta bem abaixo da média dos países que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), fechando o ano de 2019 entre 58º e 60º lugar em Leitura e 72º e 74º em Matemática.

Fonte: https://blog.lyceum.com.br/ranking-de-educacao-mundial-posicao-do-brasil/, acesso em 31 de julho de 2020.

Fonte: https://blog.lyceum.com.br/ranking-de-educacao-mundial-posicao-do-brasil/, acesso em 31 de julho de 2020.

Pelos dados analisados, fica claro que os alunos brasileiros se apresentaram estagnados nos últimos 15 (quinze) anos quanto à evolução no aprendizado da Leitura e de Matemática.

Em 2000, a Supervisora de Ensino aposentada, Izabel Sadalla Grispino, já alertava para o "perigo" da progressão continuada. Ressaltava a dicotomia entre a teoria e a prática educativa, pois segundo ela, com as novas reformas da educação à época, sem reestruturações internas e aperfeiçoamento dos profissionais, estaríamos privilegiando **estatísticas** em detrimento do efetivo desenvolvimento intelectual dos alunos:

> **A TEORIA E A PRÁTICA EDUCATIVA –** As normas adotadas oficialmente, os passos propostos pela reforma do ensino, devem passar pelo crivo do bom senso, da consciência que a prática educativa confere ao professor. É ele, o professor, o elemento abalizador da problemática educacional. Somente o professor é

> capaz de assinalar os eventuais descompassos entre o discurso e a realidade, entre as ações implementadas e suas reais condições de trabalho. Se não aprimorarmos a formação do professor, se não melhorarmos suas condições de trabalho – classes superlotadas de 40 a 50 alunos – se não melhorarmos a qualidade de vida do professor, não nos iludamos, não sejamos mais realistas que o rei, vamos continuar trabalhando a favor das estatísticas e contra o próprio aluno, contra a própria sociedade tecnológica[62].

Esta situação também se observa ao analisarmos os dados oficiais. Embora tenha ocorrido no Brasil um aumento quantitativo expressivo de alunos matriculados na rede de ensino nos últimos anos, como já abordamos anteriormente, tem se observado que mais de 1/3 desses alunos chegam ao 6º ano do ensino fundamental, sem alcançarem a pontuação considerada mínima no aprendizado de matemática e língua portuguesa, 33,12% e 39,32% respectivamente (SAEB, 2017).

Isso por si só já se torna extremamente grave, e se não fosse suficientemente preocupante, esse percentual quase dobra ao ingressarem no 1º ano do ensino médio, 63,11% em matemática e 60,51% em língua portuguesa não atingem as habilidades mínimas necessárias nessas duas disciplinas. (SAEB, 2017)

Se as aulas de reforço foram implementadas para que os alunos consigam sanar suas dificuldades e alcancem aprendizado do conteúdo mínimo desejado para cada série do ensino fundamental, na prática não é o que vem ocorrendo.

Na rotina diária das escolas nas quais atuei, observei uma preocupação cada vez maior com o preenchimento de relatórios. **"O importante são os índices"**, disse um professor; **"... temos de escolher**

62 http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1328. Acesso em: 26 jun. 2020.

entre dar aulas ou preencher relatórios", completou outro. (Anonimato preservado).

Pela deliberação do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo sobre o regime de progressão continuada no ensino fundamental, estipulava-se o objeto de recuperação contínua e paralela, com avaliações periódicas possibilitando orientação e (ou) reorientação do processo.

O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo (SÃO PAULO, 1997, p. 12). Porém na prática o objeto não se verifica, tornando as aulas de reforço uma questão simplesmente de "cumprimento regulamentar", como se o simples fato da escola possuir aulas de reforço bastasse.

Godoi (1997) também já enfatizava a diferença entre a teoria e a prática educacional, alertando para a resistência e descontentamento por parte dos docentes com relação a avaliação escolar no Projeto Ciclo Básico.

> Acreditamos que a proposta de avaliação escolar do Projeto Ciclo Básico ficou muito distante da realidade escolar, uma vez que a teoria pregava um tipo de avaliação e a prática nos mostra outra. Percebemos ainda que havia um descontentamento e muita resistência por parte dos professores em relação ao Projeto Ciclo Básico, e nesse sentido, eles acabavam mantendo suas práticas no modelo tradicional e, portanto, a avaliação escolar seguia o mesmo caminho (GODOI, 1997, p. 90).

Além dessa lacuna geradora da oportunidade desse estudo, existiu minha motivação pessoal, por ser parte ativamente integrante desse processo, professor da rede municipal do ensino fundamental e

incansável defensor de melhores práticas para a educação, procurando sempre dialogar com meus pares, ao invés de “falar para professores”.

Tive como foco, procurar entender qual problema permeia essa situação; se perpassa pelo preparo dos docentes, da metodologia das aulas de reforço, dos recursos materiais, a própria motivação dos professores, bem como, seu autorreconhecimento da sua importância em todo processo e seu empoderamento, sem esquecermos dos recursos e apoio que recebem, ou não.

Ao final, com esse estudo, se pretende propor melhoras efetivas nas práticas das aulas de reforço, contribuindo efetiva e eficazmente para a melhoria dos índices de aprendizado no ensino fundamental brasileiro, contribuindo para toda sociedade e reforçando o poder de empoderamento frente a essa realidade, que todos os profissionais da educação possuem.

Quando falo desse empoderamento, não se trata de “transferir” a responsabilidade aos docentes, que aliás são igualmente vítimas nesse processo como já alertamos. Na maioria das vezes estão preocupados em transformar essa realidade, mas se sentindo despreparados, desamparados e profundamente angustiados com a realidade posta.

É fato que sem políticas públicas plenas e efetivas a educação não avança como deveria. Porém, com mudanças simples na práxis pedagógica não conseguiríamos maiores e melhores resultados? Fato é, que por se tratar de uma questão aculturada nos profissionais da educação, o simples se torna complexo, mas possível.

3 Resultados e Discussões

Por vezes pensei em desistir, achei que não daria conta ou que seria impossível agir para a melhoria da realidade **“não adianta bater em ferro frio”**, ouvia com frequência chegando quase a me convencer.

Ao longo desses três anos lecionando em oito escolas, distribuídas em sete municípios e titular em quatorze séries e outras tantas oportunidades de atuar com professor substituto, em média de 20 % a 25% dos meus alunos eram analfabetos ou analfabetos funcionais. **“Esse aluno não aprende...”**, era o que ouvia recorrentemente me indignando pois a grande maioria (90%) eram alunos que estavam nas escolas desde a educação infantil. Como chegaram ao 5º ano do ensino fundamental sem que essa situação fosse sanada? Não era possível entender como normal esse cenário, tão pouco culpar os professores. Também não fazia sentido para mim, transferir toda culpa para as famílias ou governo.

Percebi que a questão não era “encontrar culpados”, mas sim, resgatar a união e envolvimento pleno de todos os envolvidos, afinal os problemas atingiam todos, em maior ou menor grau. Quanto a oferta das aulas de reforço, talvez mais por força regimentar do que efetividade, observei que 100% das escolas da rede municipal e estadual de ensino fundamental, anos iniciais e finais, ofertavam tal recurso. Já nas escolas estaduais do ensino médio e EJA, nenhuma trabalhava com aulas de reforço. Será que no ensino médio não há problemas de déficit educacional de habilidades trabalhadas no ensino fundamental?

O intrigante é que as escolas que possuíam salas de aula do Ensino Fundamental anos finais também possuíam salas do Ensino Médio. Seria como se toda a estrutura educacional tivesse desistido de sanar os déficits dos alunos, o que me fez recordar da frase ouvida e que me causou tanta indignação: **“não adianta bater em ferro frio”**.

Quadro 1: Indicadores de oferecimento de aulas de reforço

Escolas Acompanhadas	Total	Oferta de Aulas de Reforço (%)
Ensino Fundamental Anos Iniciais	7	100%
Ensino Fundamental Anos Finais	2	100%
Ensino Médio	2	0%
EJA	1	0%

Fonte: Dados da pesquisa

Nas unidades escolares do ensino fundamental, muito embora 100% ofertassem as aulas de reforço, não se pode comprovar uma diminuição no déficit da aprendizagem. Procurei entender os motivos e me deparei com a seguinte situação:

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS: Não havia uma interação entre os professores responsáveis pelas aulas de reforço com os professores titulares das salas de aula regular, nem tão pouco um planejamento individualizado à necessidade de cada criança. Pareciam duas salas de aula independentes, com necessidades diametralmente opostas e com interlocutores únicos. Tal situação causava uma frustação nas crianças à medida que tinham de frequentar as aulas de reforço, sem lhes ser claro os motivos pelos quais haviam sido selecionadas, tão pouco os objetivos que se pretendiam alcançar. **"Frequento as aulas de reforço porque sou burro, eu não aprendo..."**, relatavam as crianças! Essa mecânica acaba por destruir a autoestima delas, que aliás já era baixíssima. Em virtude de não haver um diálogo e planejamento entre os professores, titulares e das aulas de reforço, todo conteúdo trabalhado nas aulas regulares eram novamente trabalhados nas aulas de reforço, com as mesmas metodologias e materiais. Ora, se essa práxis pedagógica não estava funcionando nas aulas regulares, do que adiantava reproduzi-la? Outra questão observada, porém, não menos importante, é que as crianças que frequentavam as aulas de reforço, possuíam necessidades de

aprendizado particulares e, nessa metodologia aplicada, mesmo que a criança não tivesse dificuldades em uma determinada área do conhecimento, era obrigada a ficar assistindo repetidas vezes esse conteúdo para só depois, entrar nas questões as quais possuía déficit, tornando o caminho mais árduo e cansativamente desmotivador.

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: Nessa fase do aprendizado, a realidade encontrada no ensino fundamental, anos iniciais, se repetia, agora com mais um agravante. Tomando como exemplo, os alunos do 6º ano do ensino fundamental que apresentassem déficit de aprendizagem, eram encaminhados para as aulas de reforço. Lá, eram trabalhadas apenas e tão somente as habilidades do 6º ano do ensino fundamental anos finais, sendo que muitas das dificuldades das crianças estava no fato de não terem compreendido habilidades do 3º ano do ensino fundamental, anos iniciais. Sendo o sistema de ensino brasileiro espiralado, ignorarmos déficits de aprendizagem em habilidades precursoras e massificarmos aulas de reforço nas habilidades sucessoras me parece tarefa improvável de lograr êxito, desnecessariamente exaustiva, tanto aos professores quanto aos alunos e reforçadora de uma “incompetência” de aprendizagem, ou seja, mais cumprimento regimentar do que ação didática humanizadora.

ENSINO MÉDIO E EJA: Nessas duas etapas, nenhuma das unidades escolares das quais participei ofertavam tais aulas de reforço. Pairava aqui a impressão, de que se até agora não aprenderam, nada mais há a ser feito.

Você pode estar se perguntando, e os professores, não se davam conta dessa realidade? Não se preocupavam com isso? Por que não faziam nada para mudar tal realidade?

Mantive contato com 80 professores regulares e 10 professores das aulas de reforço e, em nossas conversas, nas Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento, ATPA, ou nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, ATPC, o desânimo, sensação de impotência e sentimento de frustração aparecia frequentemente. Embora autores desse processo de ensino e aprendizagem, se viam na angustiante função de espectadores, por inúmeras vezes. Estavam sobrecarregados com atividades burocráticas e sem programas de qualificação específica, sem falar na já sabia baixa remuneração e pouquíssima valorização profissional.

Quando perguntado se achavam importante a aula de reforço, 100% dos professores afirmaram que sim, complementando que sem elas, a situação estaria muito mais caótica. Já na questão se acreditavam que as aulas de reforço surtiam efeito na recuperação e erradicação dos déficits educacionais, 90% afirmaram surtir algum efeito e 95% afirmaram não erradicar os déficits educacionais.

Portanto, enquanto 100% dos professores avaliaram como fundamentais haver aulas de reforço e 90% afirmaram surtirem algum efeito positivo, 94,44% não veem os déficits educacionais erradicados, o que por si só deixa claro que há algo não funcional no processo.

Quadro 2: Avaliação dos docentes sobre aulas de reforço (%)

Séries	Docentes	Julgam importante	Surtiu algum efeito positivo	Não erradicou os déficits educacionais
Anos iniciais	56	56	50	53
Anos finais	34	34	31	32

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando a questão abordada foi a importância de se fazer um planejamento personalizado para a necessidade específica de cada aluno, feito a quatro mãos (professor das aulas de reforço e professor titula da sala da aula), sugiram as seguintes colocações, agrupadas pela frequência que apareceram:

> *Acho muito importante, mas na prática isso é impossível...temos pouco contato entre nós, os horários são diferentes...* (60 professores).
> *a... interessante, mas fazer quando? Não sobra tempo para mais nada". (85 professores).*
> *Sim, acho importante, mas a questão é mais séria. Essas crianças apresentam graus de dificuldade que se a família não der continuidade ao trabalho da escola, surtiria pouco efeito.* (40 professores).

Discutimos então, a questão das ações que poderiam ser tomadas, a fim de nós professores, sermos agentes transformadores dessa realidade e quais sugestões haveriam para transformarmos essa realidade, embora 100% tenham reconhecido que algo precisa ser feito com urgência, bem como entender que o professor continua sendo um importante agente transformador de fundamental relevância no processo de ensino e aprendizado, 98% se demonstraram preocupados, despreparados, desamparados ou desmotivados em agir nessas transformações. Porém, surgiram algumas colocações que julgo pertinente refletirmos a respeito:

> *voltarmos a fazer reuniões coletivas, nas quais todos os professores de todas as séries possam interagir, e discutir os problemas e questões educacionais na escola.* (60 professores).
> *discutirmos as melhores práticas, sem receio de sermos mal interpretados***.** (35 professores).
> *trazermos familiares para participarem das nossas reuniões.* (10 professores).

Considerações Finais

Nesse estudo, parti do pressuposto de que a relação ensino-aprendizagem envolve, além de aspectos cognitivos, condicionantes de natureza afetiva, socioculturais e atinentes às políticas públicas.

Parece claro, também, que a temática do fracasso escolar não é mera expressão da incapacidade para ensinar ou para aprender, mas que há necessidade de ações efetivas para melhor encaminhamento do trabalho educativo na escola básica. Entre elas, elegemos as "aulas de reforço" como objeto de estudo, discutindo a forma como os docentes a percebem.

Ficou claro que algo tem de ser feito para sanarmos os déficits educacionais dos nossos alunos e que nesse processo, o papel transformador do professor é inquestionável. Igualmente necessário se apresentou medidas efetivas para que os professores sejam acolhidos e plenamente preparados para lidar com esses desafios.

Muito embora a educação se transforme por meio de políticas públicas, nós professores não podemos desanimar; podemos, através de medidas simples como tomarmos a iniciativa de dialogarmos, professor efetivo com professor efetivo, professor efetivo com professor das aulas de reforço, a fim de entendermos como está a evolução dos nossos alunos, suas necessidades, suas realidades socioemocionais, traçarmos a quatro mãos um planejamento personalizado e implementarmos mecanismos de avaliação diagnóstica que, existem para os alunos regulares mas, talvez por não serem uma exigência regulamentar, não são aplicadas para qualificação do aprendizado dos alunos que frequentam as aulas de reforço.

Quando a formação continuada dos professores, prevista em lei, talvez devamos pensar junto aos órgãos responsáveis, como ocorre. Estão surtindo efeito? O profissional da educação possui um tempo realmente

livre para tais qualificações? O profissional da educação, que por esforço próprio procura se aprimorar, possui efetivo reconhecimento e aporte financeiro, quando necessário, para tal empreitada?

Mais do que estar chamando a reflexão para uma questão de melhoria do ensino e aprendizagem, em especial para as crianças com déficit de aprendizagem, acredito que nós professores temos de exercer a nossa prerrogativa de empoderamento, apesar de todas as tendências. Temos de efetivamente olhar para cada um dos nossos alunos, como unidades sociais individuais, seres humanos que possuem sua própria história, percurso de vida, necessidades e limitações, e assim como nós, cada um ao seu tempo, traçarmos ações concretas para atendê-los.

Só assim, resgatando um olhar atento, jamais aceitando que alguém possa ser "deixado para trás", e cientes das nossas possibilidades conseguiremos, apesar das adversidades, limitações estruturais e políticas públicas, avançar nessa árdua, porém gratificante missão social e transformadora de qualquer sociedade: a educação.

Referências

BRASIL. República Federativa. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Série Sinopses Estatísticas 2019**. Brasília, IBGE, 2019. Disponível em: https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=9&op=2&vcodigo=SEE17&t=taxa-liquida-escolarizacao-niveis-ensino. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília, MEC, 2017.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação escolar no ciclo básico**. 1997. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GRISPINO, Izabel Sadalla. **A teoria e a prática educativa**. Disponível em: http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1328. Acesso em: 26 jun. 2020.

PATTO, Maria Helena Souza; ANGELUCCI, Carla Bianca; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata. O estado da arte na pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE n. 09/97**. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. São Paulo, CEE, 1997.

EJA e Políticas Públicas: Considerações a Respeito do Conceito de Cidadania

Beatriz Ribeiro Peixoto[63]

Introdução

Em 1996 entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96 e junto dela as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, sendo que no Parecer nº 11/2000, a educação de jovens e adultos, EJA, é definida como modalidade da educação básica correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica.

A legislação citada trouxe ampliações e novas definições para o que era conhecido como o supletivo desde o fim dos anos 80. Mesmo assim, são destinados apenas dois artigos voltados para a educação de jovens e adultos, do 37 ao 39, salientando em linhas gerais que será garantido o ensino gratuito, sendo para o fundamental que o aluno tenha mais de 15 anos e no ensino médio mais de 18 anos.

Ao observar como era vago na LDB as definições da EJA, o Conselho Nacional de Educação editou as Diretrizes Curriculares

[63] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília.

https://doi.org/10.36311/2022. 978-65-5954-310-6.p321-342

Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos tendo como base o Parecer nº 11/2000. Neste parecer 11/2000 define-se que:

> [...] a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (BRASIL, 2000, p. 7).

O documento adota uma oratória reparadora, destacando-se que o histórico-social brasileiro de analfabetos é majoritariamente constituído por negros e indígenas, além de atingir massivamente as camadas mais pobres da população. A EJA tem o papel de reparação social, ofertando o acesso à educação a grupos marginalizados, devendo-se registrar preocupações expressas com o ideário de equidade, igualdade e justiça social. O ponto central é que este público precisa exercer sua cidadania e a mesma é conceituada em três pilares básicos, de modo tal que Carvalho (2002, p. 9) enfatiza que, na era moderna e mais precisamente no Ocidente, "tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuíssem apenas alguns dos direitos".

Segue então a premissa de quais políticas públicas estão sendo ofertadas, para que estes cidadãos consigam o acesso à educação, sendo a base para que todos os pilares sejam alcançados.

Para que essa cidadania possa ser alcançada, políticas públicas precisam existir, para que o alcance chegue as camadas mais necessitadas. Há diversas definições do que são políticas públicas, mas creio que o

dito por Peters (1986) nos cabe: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Ou seja, são ações feitas pelo Estado ou delegadas por ele, que impactam diretamente na vida da população. (Se o trecho após os dois pontos for transcrição *ipsis literis* da fala de Peters tem que cita a página).

Através deste artigo procuramos estabelecer a relação entre a cidadania, EJA e políticas públicas. Qual a relação entre esses três pilares e quais as possibilidades de conquistar qualquer um destes plenamente, se não existir investimento, planejamento e "preocupação" do Estado na entrega a população das camadas mais populares?

1 Trajetória Metodológica da Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e descritiva, que tem por objetivo analisar a EJA, as políticas que a cercam e como elas influenciam na construção da cidadania dos brasileiros marginalizados. Através da utilização de artigos, livros e pesquisa em diversas plataformas disponíveis. A pesquisa bibliográfica está enquadrada principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de melhoramento e o progresso do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas. Segundo Fonseca (2002)

> [...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o

> problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Esse tipo de pesquisa, segundo Selltiz et al. (1965), busca descrever um fenômeno ou situação em detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos. Podemos, então, atrelar o fenômeno da analfabetização com a trajetória política e histórico-social do Brasil, ao legitimar mecanismos de concentração excessiva de renda e de dualidade no sistema de ensino, às falhas em empregar as políticas públicas e o acesso da cidadania plena pelos cidadãos.

As plataformas utilizadas para a pesquisa bibliográfica: Scielo, utilizando o descritor EJA com 90 resultados, "EJA E CIDADANIA" resultando em 2 resultados e "POLÍTICAS PÚBLICAS E EJA" resultando em 11 resultados. Na plataforma CAPES, utilizando os descritores "EJA E CIDADANIA" com o total de 131 resultados, "EJA E POLÍTICAS PÚBLICAS" em 154 periódicos.

Destaque-se, ainda, a análise documental das Legislações, tais como a LDB 5692/71, a LDB 9394/96, Constituição de 1988, o Parecer 11 da Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação, o Plano Nacional da Juventude, a Lei da Fundeb, entre outras fontes bibliográficas, como livros e artigos da área.

2 **Fundamentação Teórica**

Ao analisar o papel da EJA na construção da cidadania, primeiramente é preciso entender em que momento da história do Brasil, a cidadania realmente pode ser "implementada" de modo integral perante a sociedade, pelo menos perante a lei.

Segundo Carvalho (2008) a cidadania se incorporou potencialmente na vida dos brasileiros, após o período de ditadura militar; com a volta da democracia a população começou a entender o verdadeiro papel da cidadania e a importância de se defender os direitos e deveres. Carvalho (2008, p.10) descreve em suas palavras o que seria a cidadania na visão da sociedade: "... a cidadania inclui diversas dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras. A cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos que é um ideal Ocidente e talvez inatingível."

A Unesco (2015, p.14) colocou em pauta uma nova perspectiva do que também seria uma cidadania mundial: "[...] é um modo de entender, agir e se relacionar com os outros e com o meio ambiente no espaço e no tempo, com base em valores universais, por meio do respeito à diversidade e ao pluralismo." O documento estabelece que a cidadania é vista em múltiplos cenários, destacando a interdependência e a interconectividade entre os países, ou seja, um país depende do outro para que a cidadania plena também possa ser alcançada.

Segundo Machado (2006) a cidadania se define como um conjunto de direitos, que não parece o suficiente para compreender a concepção da mesma, já que na lei, não é mais restrita a uma determinada classe, como na Grécia Antiga. O autor cita que a cidadania é um conjunto de projetos individuais e coletivos.

> Mesmo em países onde os direitos humanos não costumam ser violados, a necessidade de formação do cidadão permanece viva, relacionando-se com a semeadura de valores e articulação entre projetos individuais e coletivos. Entre a noção de cidadania e a ideia de projeto existe, pois, uma relação interessante, que alimenta a ambas, simbioticamente (MACHADO, 2006, p. 41).

A Constituição de 1988 traz logo no art. 6º que "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância [...]" sendo os direitos sociais um dos pilares para a formação de uma cidadania, observa-se como o primeiro a ser citado, a educação.

Carvalho (2008) explica que ficou popularmente conhecida a cidadania, dividida em três pilares: civis, políticos e sociais. Sendo o primeiro resumido na liberdade e o poder de ir e vir, o político que é a participação do cidadão do governo da sociedade, seja pelo voto ou organização de partidos, por exemplo, e por fim o social que seria a participação na "riqueza coletiva", dando acesso ao que é visto no art. 6º.

Deste modo o direito social revela-se como impositivo legal responsável pela diminuição da desigualdade social e igualdade de oportunidades. Carvalho (2008) explica que durante toda a história do Brasil a partir da Independência de Portugal em 1822 foi construída com o pilar civil e político cheio de lacunas e fragilidades, o que teve um reflexo direto no contexto social.

Ao ter este olhar da cidadania como direito de todos os cidadãos, independentemente de sua camada social pertencente, é preciso que se implemente políticas públicas. Segundo Souza (2002) as políticas públicas são produto da Guerra Fria, criando força nos EUA como uma disciplina e gerando pesquisas do papel do Estado na geração das mesmas.

> Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos. A base da área nos EUA é a de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser a) formulado

> cientificamente e b) analisado por pesquisadores independentes. Assim, a trajetória da disciplina, que nasce no interior da ciência política, abre o terceiro grande caminho trilhado pela ciência política norte-americana no que se refere ao estudo do mundo público (SOUSA, 2002, p. 2).

Ao compreender o que é a cidadania, logo pensamos de que modo seria possível que isso se constituísse de forma homogênea e justa a todas as camadas sociais. É neste ponto, então, que as políticas públicas começam a fazer parte da realidade do Estado. Como seria possível um cidadão sentir-se plenamente parte da sociedade, se o Estado, administrador do excedente econômico, não fornecesse possibilidades para que este a alcance?

Segundo Fávero (2011) seria uma articulação das iniciativas do Estado ou algo definido por ele como sociedade política, a qual com as pressões e necessidades da sociedade civil organizada, pode garantir os direitos ou implementá-los através de alternativas. O autor segue à página 3: "No caso das políticas de Educação de Jovens e Adultos, em particular, é muito importante ter em vista, simultânea ou comparativamente, essa dialética entre poderes, ou seja, entre a sociedade política e a sociedade civil organizada". Souza (2002, p.5) segue explicando que "Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real". O problema que encontramos neste ponto, é que, na maioria das vezes a sociedade civil que é a maior interessada nestas mudanças efetivamente, não tem seu papel exercido. E as prioridades do Estado, nem sempre são as do povo.

Claro que com o passar dos anos o impacto das discrepâncias e a crescente desigualdade social no Brasil, começaram a ter impactos negativos na sociedade. Observa-se então na Constituição de 1934 a

menção à necessidade de uma visão mais minuciosa na educação e como a parcela marginalizada da população estava sendo excluída do acesso a mesma. Neste momento o Brasil passa por mudanças em um momento da história urbano-social, consequentemente expondo as exigências de escolaridade, qualificação e força de trabalho, lançando ao Estado um despertar no sentido de que algo precisava ser feito no âmbito educacional.

> A inclusão de jovens e adultos iletrados nas políticas públicas de educação era ainda incipiente. O recenseamento geral de 1940 revelara que mais da metade da população acima de 15 anos de idade era constituída por analfabetos. Essa evidência do atraso educacional estimulava críticas e, ao mesmo tempo, reforçava as possibilidades de atuação de instituições e educadores comprometidos com a extensão da escolaridade básica a todos os habitantes — crianças, jovens e adultos (BEISIEGEL, 2018, p. 4).

Paiva (1973) explica que na década de 1940, o governo lançou a primeira campanha em massa de alfabetização de adultos, mas essa campanha além de treinar trabalhadores para as indústrias objetivava o aumento da base eleitoral da época, pois só focavam nos homens alfabetizados. O programa tinha como objetivo fabricar eleitores, assim conseguindo manter os interesses políticos no poder.

Na Era Vargas no âmbito do "Estado regulamentador" foi criada e estabelecida a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943. Além disso, houve uma campanha em prol da figura de Vargas, como um governo benfeitor do povo – "o pai dos pobres" – incentivando o fenômeno do populismo no Brasil.

> O governo invertera a ordem do surgimento dos direitos descrita por Marshall e introduzira o direito social antes da expansão dos direitos políticos. Os trabalhadores foram incorporados à sociedade

> por virtude das leis sociais e não de sua luta sindical e política independente. (CARVALHO, 2012, p. 124).

Esse Estado "Regulamentador" trazia uma falsa sensação de participação popular mais abrangente. Esses diretos civis, sociais e políticos, precisavam se estender às camadas mais populares, principalmente as que foram privadas do acesso a educação, focando em mão de obra de trabalho e no voto para as próximas eleições.

Segundo Beisiegel (2018) em 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, INEP, sendo um dos agentes institucionais primordiais para uma educação mais abrangente, inclusive a de jovens e adultos, por exemplo. No fim do Estado Novo em 1947 foi criado o Serviço de Educação dos Adultos, no Departamento Nacional. Mesmo com recursos financeiros bem limitados, iniciou-se a Campanha Nacional da Educação, tendo como público alvo, jovens e adultos.

> Pelo menos no campo da declaração de intenções, a União consolidava o reconhecimento de compromisso de extensão do ensino fundamental a todos os habitantes. Organizada a partir da incorporação dos recursos humanos e administrativos já disponíveis nas redes escolares do ensino primário dos estados e territórios, a Campanha institucionalizou a alfabetização de adultos em todo o país. A colaboração das administrações das unidades federadas implicava a criação de serviços ou comissões locais de educação de jovens e adultos analfabetos. Essa inclusão da educação de jovens e adultos entre as obrigações permanentes das administrações estaduais favoreceu a continuidade da prática, mesmo após a extinção da Campanha Nacional de Educação (BEISIEGEL, 1974).

No art. 150 do Plano Nacional de Educação em 1940, explicita-se que esse deve obedecer, entre outros, ao princípio do ensino primário

integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos (parágrafo único, alínea "a") conforme indicado por Soares (2002, p. 51). Naquele momento, os primeiros impactos positivos começaram a surgir, porém a passos lentos: "Tomando por base a população de 15 anos ou mais, o índice de analfabetismo caiu de 69,9%, em 1920, para 56,2%, em 1940. Naquele mesmo ano, a educação de jovens e adultos era tema de política educacional" (CURITIBA, 2006, p. 17).

Beisiegel (2008) pontua que a partir dos anos 50 as políticas públicas começaram a dar foco aos jovens e adultos, pois naquele momento os analfabetos não tinham direito ao voto, e o Estado precisava que essas pessoas marginalizadas o fizessem, ou seja, investir neste público teria impacto em manter o governo no poder.

> Não bastava possibilitar ao adulto o direito ao voto. Mais do que isso, era necessário dotá-lo da consciência da importância desse voto como recurso de atuação. Esta nova acepção de educação popular poderia, assim, definir-se como um campo de luta entre correntes ideológicas politicamente atuantes na busca do exercício de influência sobre as grandes massas desfavorecidas da população. Naturalmente esta nova educação popular solicitava outros conteúdos e outros agentes educativos (BEISIEGEL, 2008, p. 6).

A partir dos anos 60, com o surgimento de movimentos sociais, que lutavam por mudanças e direitos de todos poderem performar sua cidadania plena, como o voto, por exemplo, um nome de um educador ganhou forte impacto para mobilizar o olhar do governo para a educação dos jovens e adultos: Paulo Freire. Segundo Eugenio (2004) em 1960 o educador foi convidado pelo então presidente João Goulart e pelo ministro da Educação da época, para a criação do PNNA (Plano Nacional de Alfabetização de Adultos), projeto no qual Freire priorizava uma educação reflexiva sobre si mesmo e o mundo.

Para Freire (2003) o conceito de cidadania defendido refere-se ao movimento dialético resultante das concepções, representações e articulações entre sujeitos, individuais e culturais, de relações horizontais, dialógicas e interativas, as quais, permeadas pela ética crítica, proporcionem, aos mesmos, a oportunidade de troca de aprendizados e a possibilidade de construírem-se nessa relação de diferentes perspectivas.

No contexto da legislação educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 5692/71, destina capítulo próprio sobre o Ensino Supletivo, com esta modalidade de ensino sendo regulamentada com as seguintes funções básicas: a suplência, o suprimento, a aprendizagem e a qualificação, mediante a oferta de cursos e exames supletivos (SOARES, 2001, p. 206).

Segundo Curitiba (2006), em 1986, com o fim da ditadura militar e o advento da Nova República, ocorreu um movimento de reorientação das políticas educacionais, ocorrendo a extinção daquelas instituídas pelo governo militar como o Mobral e criando outras instâncias organizacionais como a Fundação Educar, a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos. A mesma apoiava a técnica e financiamento de algumas iniciativas de educação básica de jovens e adultos, praticadas tanto pelas prefeituras municipais e instituições da sociedade civil.

> Em 1986, o Ministério da Educação organizou uma Comissão para a elaboração de Diretrizes Curriculares Político-Pedagógicas da Fundação Educar, a qual reivindicou a oferta pública, gratuita e de qualidade do ensino de 1. ° Grau aos jovens e adultos, dotando-o de identidade própria. A Comissão fazia ainda recomendações relativas à criação de uma política nacional de educação de jovens e adultos, ao seu financiamento e à revisão crítica da legislação nessa área. (CURITIBA, 2006, p.19).

Eugênio (2004) explica que após o ano de 1988, com a nova Constituição Federal, se busca acentuar o movimento de democratização do ensino, sendo que o art. 212 fala sobre a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo, porém na prática as coisas não aconteceram assim. Logo no início do mandato, o então presidente Collor já extinguiu projetos ligados a educação de jovens e adultos, inclusive a Fundação Educar, demonstrando o desinteresse do governo por esta dimensão da educação básica. Neste momento da história estava havendo uma redemocratização do país, pós ditadura militar, com uma Constituição que seguiu alguns preceitos da cidadania plena. Mas será possível que isto tenha ocorrido de fato na prática?

> A democracia política não resolveu os problemas econômicos mais sérios, como a desigualdade e o desemprego. Continuam os problemas sociais, sobretudo na educação, saúde e saneamento, e houve agravamento da situação dos direitos civis no que se refere à segurança individual (CARVALHO, 2008, p. 199).

Segundo Carvalho (2008) a cidadania no âmbito político angariou evoluções, como o voto aos analfabetos que na época passavam de 30 milhões e para maiores de 16 anos de modo facultativo. Porém, os direitos sociais ficaram restritos, lembrando que a educação se encaixa como direito social fundamental, uma instância de Direito Público Subjetivo. Afirmar que a EJA é instância de Direito Público Subjetivo significa dizer que é direito do cidadão e o seu oferecimento uma obrigação do Estado, que administra o excedente econômico. Houve melhorias a reconhecer no ensino fundamental, porém essa evolução ocorreu de forma lenta e desproporcional ao aumento da população.

> O progresso se deu, no entanto, a partir de um piso muito baixo e refere-se sobretudo ao número de estudantes matriculados. O índice de repetência ainda é muito alto. Ainda são necessários mais de 10 anos para se completarem os oitos anos do ensino fundamental. Em 1997, 32% da população de 15 anos ou mais era ainda formada de analfabetos funcionais, isto é, ainda tinham menos de quatros anos de escolaridade (CARVALHO, 2008, p. 207).

Com o caminhar da democratização no Brasil, no ano de 1996, sob o comando de Fernando Henrique Cardoso, é aprovada a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/96, tendo a seção V, com a descrição do que seria a EJA:

> **Seção V** - Da Educação de Jovens e Adultos
> **Art. 37º.** A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
> **§ 1º.** Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames [...] (BRASIL, 1996).

Observa-se neste momento que o EJA era colocado como um ensino paralelo ao ensino fundamental, um ensino supletivo, que com o decorrer dos anos vem sofrendo um sucateamento em larga escala. A partir dos anos 2000 "educar" o jovem para o mercado veio ganhando mais força, de modo que programas de ensino a distância e profissionalizantes assumiram o protagonismo. No ano de 2008, no governo Lula, foi criado o Plano Nacional da Juventude, que visava:

> a) Política Nacional da Juventude – o Governo inovou na concepção de política e passou a considerar os jovens como sujeitos

> de direitos e a juventude como Política de Estado. Esse novo olhar tem garantido a milhares de jovens oportunidades de acesso à educação, ao mundo do trabalho e à cidadania. A consolidação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, criados em 2005 e vinculados à Secretária-geral da Presidência da República, foi fundamental para inserir o tema da juventude como questão estratégica para o País (PNJ, 2008, p. 106).

O próprio documento define políticas públicas para usufruir dos direitos da juventude. Era composto por um conselho de 40 civis e 20 agentes do poder público, que pleiteavam, debatiam e levavam o que a juventude precisa e quais seriam as políticas a serem adotadas para o alcance de tais melhorias. Visando principalmente, a inserção do jovem entre 14 e 29 anos no mercado de trabalho.

Na constituição de elementos do marco teórico no qual se insere a EJA na realidade brasileira há de se destacar, na perspectiva governamental, a predominância de campanhas e projetos voltados à erradicação do analfabetismo cuja descontinuidade resulta de políticas de governo pouco longevas e de oscilação entre os conceitos de suprimento e suplência, apesar de alguns poucos avanços tal como relatado. Tal descaso com a EJA se revela evidente no momento atual com o fechamento deliberado de salas de aula e defesa da EJA como ensino a distância.

Destaque-se, também, que a principal mudança de paradigma no movimento de EJA se deve à competência e à radicalidade do pensamento freireano firmando o movimento político-pedagógico da Educação Popular, no qual a EJA pode e deve se situar.

Graças a esse movimento, o analfabetismo e a baixa escolarização, tomados historicamente e, em especial, no contexto da ditadura militar, como causas da pobreza, da marginalização e de entrave ao desenvolvimento econômico-social são hoje interpretados como

decorrentes da miséria gerada pela estrutura social, pelo preconceito de origem racial e de gênero e pelas vicissitudes de uma herança social machista e patriarcal.

Resta-nos, se pensamos em políticas de EJA voltadas ao pleno desenvolvimento da cidadania, atuarmos no sentido de ampliar a inclusão e repensar as práticas pedagógicas na EJA.

3 Resultados e Discussões

A Educação de Jovens e Adultos - EJA - no Brasil é permeada pela trajetória turbulenta de ações e programas destinados à Educação Básica e, em particular, aos programas de alfabetização para o combate ao analfabetismo. Em geral, no contexto brasileiro a oferta de ações educativas não resulta de políticas públicas para esta área de conhecimento, mas da pressão da demanda. A EJA deu seus primeiros passos na década de 40, no governo de Getúlio Vargas, com o objetivo de letrar a maior quantidade de pessoas, como das áreas agrícolas, alavancando assim o desenvolvimento social e econômico.

Conceitualmente tudo parece muito simples de ser aplicado, mas passados mais de 80 anos a inserção e cobertura é ainda escassa e difícil. É necessário, por parte do governo um empenho, principalmente de formulação de políticas públicas, para o alcance mais rápido e fácil das camadas mais vulneráveis da sociedade.

Embora a cidadania seja considerada na Constituição como um direito de todos, percebemos que direitos sociais básicos como o acesso à educação, ainda é uma realidade longe de ser solucionada. Carvalho (2008) resume bem essa percepção na qual vivemos perante a educação e aplicação dos direitos sociais:

> Ao lado dessa elite privilegiada, existe uma grande massa de "cidadãos simples", de segunda classe, que estão sujeitos aos rigores e benefícios da lei. São a classe média modesta, os trabalhadores assalariados com carteira de trabalho assinada [...] podem ser brancos, pardos ou negros, tem educação fundamental completa e o segundo grau, em parte ou todo. Essas pessoas não tem noção exata dos seus direitos e quando tem carecem dos meios necessários para os fazer valer, como acesso a órgãos e autoridades competentes... (CARVALHO, 2018, p. 217).

Segundo Harold Lasswell (1948) a expressão *policy analysis* (análise de políticas públicas) envolve o estudo do processo político como objeto de arguição alternativo aos objetos tradicionais da ciência política, ou seja, alternativo ao estudo das constituições, legislaturas, grupos de interesse, elites e questões clássicas do poder. Aborda a ação por parte do Estado, sendo que cada um precisa analisar as necessidades do seu povo e como implementar alternativas que promovam o bem estar social.

No Brasil, de acordo com Soares (2001, p. 201), a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) "se insere nesse contexto: em meio à sua desvalorização e à indiferença, convivemos com numerosas iniciativas e consolidação de propostas em seu âmbito". É graças aos esforços de movimentos sociais e educadores instigados a propor mudanças que sejam sustentadas em longo prazo, que a EJA vem se sustentando.

Observa-se também a criação de leis que envolvem a EJA como pertencente. Em 2006 no relatório do Senado Federal, foi apontada a importância do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e Valorização do Magistério (FUNDEB), no qual se fala dos jovens e adultos:

> Resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010 que diz:
> Art. 4º. O Dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (...)
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
> VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que foram trabalhadores as condições
> de acesso e permanência na escola;
> (...) Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Há uma quantidade exorbitante de leis que tentam situar formalmente a EJA no contexto da organização social e política brasileira, em uma tentativa de mostrar que o Estado possui uma "vontade" genuína que a educação de jovens e adultos seja uma prioridade. O problema é que na prática, isto não acontece. Fávero (2011) explicita um ponto muito importante, ao afirmar que no Governo de Fernando Henrique Cardoso, a sociedade civil foi totalmente desprezada e suas necessidades não foram ouvidas, nas horas de execuções de leis e propostas que as cercavam. No Governo Lula, muitos programas foram criados tentando alcançar essa massa, porém percebemos que com o passar dos anos eles acabaram por serem esquecidos e pouco efetivos na prática.

É impossível desta forma, pensar da educação de jovens e adultos sem remeter ao educador brasileiro Paulo Freire, que demonstra

preocupação com a educação enquanto ato político humanitário muito claro, com intuito de formar educandos críticos e ter a educação como instrumento de libertação. No seu livro Pedagogia do Oprimido, Freire deixa bem claro que somente com a emancipação do pensamento, somente com o conhecimento critico, é possível alcançar a liberdade. Somente desta forma, a cidadania poderá ser exercida efetivamente.

Na pesquisa desenvolvida, outro indicador alarmante foram os dados divulgados pelo INEP (Censo que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) segundo o qual em 2009, 37.334 escolas ofertavam a modalidade EJA e no ano 2019 diminuíram para um total de 24.658, demonstrando claramente não ser uma prioridade política.

Conclusão

A EJA percorre um caminho longo e longe do ideal há muitos anos. O descaso dos governos que vem priorizando outras áreas da sociedade, e deixando a camada vulnerável esquecida. O papel dessa instância da educação básica é trazer um pouco mais de igualdade de oportunidades para todos os seguimentos da sociedade. Os sujeitos da EJA são vistos como uma mancha social, incapazes de responder às exigências. Muitas vezes, diante das dificuldades e da falta de autonomia para realizar atividades rotineiras, como pegar um ônibus, ou fazer um documento, os próprios sujeitos se percebem assim (Galvão; Di Pierro, 2013).

Segundo o IBGE (2018) o Brasil possuía a marca de 6,08% da população analfabeta, ficando em 59º no ranking mundial. Isto só mostra que apesar de alguns avanços alcançados nas últimas décadas, observamos uma estagnação na promoção de políticas públicas educacionais, principalmente para jovens e adultos.

Fávero (2011) explica que a partir da década de 90 houve esforços considerados insuficientes no sentido de ouvir as vozes daqueles que estão envolvidos na grande questão: a sociedade civil, principalmente os jovens e adultos, constatando-se fatos econômicos de natureza excludente e falta de acesso a bens culturais básicos, particularmente pelas camadas sociais mais baixas, ao pontuar que:

> No caso brasileiro, todavia, nos debatemos com uma realidade bem menos auspiciosa: milhares de jovens e adultos ainda sem dominar os rudimentos da leitura, da escrita e das primeiras operações matemáticas; outros milhares com o Ensino Fundamental ainda incompleto e, mesmo quando completo, com sérias limitações naqueles mesmos instrumentos; sérias restrições para a integração do Ensino Médio e do Ensino Fundamental, completando a Educação Básica de doze anos e a discrepância entre as ações de educação geral e formação profissional. Aliam-se a essas limitações a grande pobreza de bibliotecas e centros de cultura, sobretudo nas áreas periféricas das grandes cidades, nas localidades do interior e nas zonas rurais, assim como a programação pobre nas emissoras de rádio e televisão e o acesso limitado aos meios informatizados (FÁVERO, 2011, p. 30).

Fávero (2011, p. 31) também destaca a produção teórica relativa a: ”[...] educação popular, cujas matrizes encontram-se nos movimentos do início dos anos sessenta e que se generalizaram pela influência de Paulo Freire, sobretudo pelo livro Pedagogia do Oprimido...”, salientando a importância da visão de Freire em uma educação emancipadora, que chegue nas camadas mais populares, respeitando o perfil do indivíduo, destacando a necessidade de valorização do professor e o enfrentamento do desafio do não abandono das escolas por estes alunos.

Segundo Beisiegel (2018, p. 11) “A transformação nas instituições escolares foi real e profunda. A expansão do atendimento escolar no antigo secundário, depois no ensino médio, e, atualmente, no superior, embaralharam concepções...”, mesmo com essas evoluções que foram sentidas ao longo dos anos, ainda há uma desigualdade no acesso das camadas mais populares a educação. Ainda mais, se persistem as desigualdades sociais, avilta-se o ideário da cidadania, posto que uma coisa leva a outra e continuamos a andar em círculos.

Quando o indivíduo começa a ter a liberdade de exercer seus direitos, conquistados com a inserção no meio escolar, a sua cidadania consegue avançar. Como destacado por Freire ao longo de sua trajetória como educador, a educação liberta e torna o ser crítico e reflexivo sobre o contexto que o cerca. Mas sem meios e políticas que contribuam para o acesso dessa população ao EJA, o afastamento desta realidade é cada vez maior.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.**
Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf
Acesso em: 08 mai. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2019**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010**.

BEISIEGEL, C.R. Educação popular e ensino superior em Paulo Freire. **Educação e Pesquisa**, Seção homenagem, v. 44, 2018

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular para a EJA**. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2006.

EUGÊNIO, B. G. O. **Currículo na Educação de Jovens e Adultos**: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte. Belo Horizonte: PUC/MG, 2004 (Dissertação de Mestrado em Educação)

FÁVERO, O. **Educação de Jovens e Adultos**: políticas e práticas educativas organizadores José dos Santos Souza, Sandra Regina Sales. - Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2013.

LASSWELL, H. D. **The Analysis of Political Behavior.** An Empirical Approach. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1948.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. Temas Brasileiros 2, V. 1. São Paulo: Loyola 1973.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SOARES, L. J. G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. RIBEIRO, V. M. (Org.). In: **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras, Ação Educativa, 2001.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: preparando os alunos para desafios do século XXI. Brasília, 2015.
Disponível em:
https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/santillana/educacao_para_cidadania_global.pdf. Acesso em: 11 set. 2021.

EJA – Educação de Jovens e Adultos: por políticas públicas continuadas face às especificidades das demandas

Luciana Raquel da Silva Nascimento[64]

Introdução

Ao longo da história da educação brasileira pode-se observar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem boa parte de sua trajetória na busca de uma identidade, com vistas a delineamento técnico-pedagógico e político que melhor atenda a todas as demandas impostas para as reais necessidades desse segmento da educação. A Constituição Federal de 1988 é clara e objetiva ao colocar em seu artigo 205 que:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

O dispositivo constitucional é explícito ao relacionar como direito de todos os cidadãos a oportunidade de estudar, aprender a ler, escrever e calcular, possibilitando uma formação ampla e integral de homens e mulheres (NOVAIS, 2010). Porém quando estudamos a

[64] Professora da Rede Estadual de Ensino, SP.
Aluna Especial do Mestrado em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista - UNESP. E-mail: luciana.raquel@unesp.br

https://doi.org/10.36311/2022. 978-65-5954-310-6.p343-366

trajetória da EJA fica evidente que muitas das ações nunca saíram do papel, ou não surtiram o efeito que deveriam, simplesmente porque a lei não se constitui unicamente por força de decreto ou por estar expressa em papel. Faz-se necessário, para além da obrigatoriedade definida em lei, os procedimento operacionais e encaminhamentos necessários para que se efetive de fato.

Isso envolve desde os meios utilizados para divulgação da abertura das turmas, observando-se, por vezes, a colocação apenas de uma faixa na frente de determinada escola, o que pouco resolve por não disporem de capacidade suficiente para leitura e compreensão, até uma dimensão maior a exigir-se políticas públicas para não inviabilizar um projeto de nação, seja pelas implicações para o desenvolvimento socioeconômico, seja para as possibilidades e exigências relativas ao exercício da cidadania.

Nesse sentido, a justificativa para a efetivação deste trabalho se dá na medida que este usará dados locais de uma pequena cidade do interior paulista, raramente adotada como universo de pesquisa, abordando demandas de processos de EJA, em dimensão amostral, a qual deverá ser definida no conjunto de cidadãos, apresentando informações atuais sobre as características do público-alvo de forma a contemplar suas reais necessidades.

Desse modo, o estudo teve como objetivo geral a caracterização e o levantamento de dados da comunidade local no que se refere aos indicadores de analfabetismo absoluto ou funcional, além do número de pessoas que concluíram ou não a Educação Básica neste município, de forma amostral, buscando estabelecer relações com a trajetória histórica do processo de escolarização básica no contexto brasileiro.

Como objetivos específicos, a abordagem da realidade de pesquisa exigiu estudar os elementos constituintes dos processos educativos na perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.

9394/1996, toda a transformação ocorrida em função dela, bem como a sua importância para a EJA. O estudo se ocupou, também, do mapeamento do número de pessoas que concluíram cada ciclo conforme o estabelecido pela Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.

Tais encaminhamentos foram movidos pela pretensão de fornecer dados reais para Secretaria da Educação Municipal e Diretoria de Ensino da Região em estudo.

A metodologia que será adotada para a realização deste trabalho será pesquisa bibliográfica, utilizando fontes primárias e secundárias como leitura de teses, livros, artigos científicos e sites da internet. Será realizada também a análise documental, explorando recomendações sobre a EJA constantes dos documentos oficiais. Uma pesquisa de campo analisará aspectos regionalizados da EJA, contando com a colaboração das famílias locais e funcionários municipais e estaduais, através do formulário do Google Forms. Estes dados apresentaram a realidade por amostragem da comunidade local dando com isso mais significado à pesquisa realizada.

Compreendeu-se que a consecução de tais objetivos, além de apontar os indicadores de analfabetismo no município, definindo características dessa clientela, efetivamente indicaria dados para nortear o trabalho dos professores que atuam com a formação do Ensino de Jovens e Adultos.

1 Fundamentação Teórica: limites e perspectivas para a EJA

Os estudos acerca das transformações das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, bem como os levantamentos realizados sobre como elas se constituíram, aponta na trajetória histórica recente que a LDB 4.024/61 estabeleceu as estruturas primária, ginasial, colegial e

universitária para a organização do sistema de ensino. Constatavam-se naquele momento histórico transformações profundas na economia do país, progressivamente avançando do modelo agropecuário para esforços no sentido de crescente desenvolvimento industrial, principalmente nas regiões sul e sudeste do país.

Na sequência vem o Regime Militar vivido no período 1964 a 1985. Este por sua vez realizou uma reforma, na qual tivemos a divisão em centro e áreas, sendo que em 1971 estabeleceu as designações de ensino de primeiro, segundo e terceiro graus, ampliando a obrigatoriedade de permanência na educação elementar de 4 para 8 anos. Sob forte onda nacionalista e reflexos do ideário desenvolvimentista iniciado na década anterior, compreende-se que o analfabetismo e a baixa escolarização de amplo segmento da população brasileira era um entrave para a Nação cuja propaganda oficial buscava consolidar.

Entre as mudanças, tivemos na nova LDB 5.692/71 a reafirmação do processo dual da educação brasileira, definido em termos de ensino propedêutico, de formação geral, para formar as elites e ensino técnico, profissionalizante, para educação das camadas populares conforme indicam estudos como os de Romanelli (1986).

Destaque-se que a Lei n. 7.044/82 alterou dispositivos da LDB 5692/71 no que se referia à instituição do ensino profissionalizante, o qual basicamente deixou de ter como objetivo a qualificação profissional, contrapondo a ideia de preparação para o trabalho. A partir de 1988, inicia-se a preparação para a LDB atual, na qual se definiu um Conselho Nacional e Conselhos Estaduais de Educação. Já no governo de Fernando Henrique Cardoso é homologada a LDB 9394/96, dividindo o sistema de ensino entre educação básica e educação superior.

A LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, deixando claro qual deve ser a finalidade da Educação Básica:

> Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
> § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
> § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

A LDB nº 9394/96 representa um marco importante para a educação brasileira, apresentando indicativos mais abrangentes nas ações a serem desenvolvidas no que se refere ao público da EJA, e isso fica mais evidenciado no parágrafo 2º, quando o texto defende a vinculação da educação escolar de jovens e adultos ao mundo do trabalho, pois a maioria dos alunos deste ciclo, necessita trabalhar para ter condições de continuar, ou até mesmo para poder retornar aos estudos.

A História da Educação Brasileira é prodigiosa ao indicar a imperiosidade de o público da EJA ser atendido em suas peculiaridades, fazendo-se necessária a criação de políticas públicas que tenham um olhar pedagogicamente voltado para repensar e atender as especificidades deste público. Pensar em perspectivas que atendam às suas reais necessidades tais como a flexibilização de horários, tempo e espaços escolares, conteúdo apropriado e que faça sentido, relacionando-se com a sua realidade e a de seu entorno. Em situação otimizada a LDB aponta, assim, para uma aula diferenciada para cada segmento dos alunos da EJA, e correlacionada ao seu trabalho. Ou seja, a partir daquilo que ele faz, para que seja a partir de sua vivência e prática, alfabetizado,

de forma significativa, em processo efetivo de produção de sentidos de aprendizagem e negociação de significados no sentido de Freire (2021).

Outro fator de fundamental importância, se refere ao profissional que atenderá este público, devendo ser um alfabetizador sintonizado com suas demandas, para assim garantir tal perspectivas de equidade e justiça social (BRASIL, 2000), buscando garantir também o desenvolvimento geral das capacidades do educando conforme citado no parágrafo segundo do artigo 1º da LDB 9394/96.

Ao estudarmos a trajetória recente da educação brasileira, podemos perceber que alguns fatores interferem diretamente na defasagem da aprendizagem do alunos. Estes fatores serão apresentados a seguir com base no excerto do livro a História da Educação de Otaíza Oliveira Romanelli a seguir:

> A primeira delas é a de que a forma como evolui a economia interfere na evolução da organização do ensino, já que o sistema econômico pode ou não criar uma demanda de recursos humanos que devem ser preparados pela escola (...) A segunda constatação relaciona-se com a evolução da cultura, sobretudo da cultura letrada. A herança cultural influi sobre os valores e as escolhas da população que procura escola. (…) A terceira constatação tem implicações com o sistema político. A forma como se organiza o poder também se relaciona diretamente com a organização do ensino, em princípio porque o legislador é sempre o representante dos interesses políticos da camada ou facção responsável por sua eleição ou nomeação e atua, naquela organização, segundo esses interesses ou segundo os valores da camada que ele representa (ROMANELLI, 1986, p. 13).

Nas linhas e nas entrelinhas da formulação teórica da autora revela-se claramente a intencionalidade do processo educativo, de modo que na realidade brasileira sempre se mostraram muito claras as

prerrogativas de oferecimento de educação de jovens e adultos seja como apelo eleitoral, o direito de votar e de exercício da cidadania, seja como elemento de desenvolvimento social, embora mais caracterizado como instrumentalização para o mercado de trabalho.

Efetivamente, a precariedade da formação de jovens e adultos se mostrou de forma cristalina em toda a trajetória da história da educação brasileira ainda que se possa notar a preocupação com a flexibilidade de tempos e espaços escolares em projetos como o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Brasil Alfabetizado e a experiência do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) no estado de São Paulo.

No contexto destas formulações teóricas, a destacar que a educação de jovens e adultos não pode ser confundida com a alfabetização inicial, por óbvio, sendo muito mais do que isso; que o ensino na EJA não pode reproduzir o modelo de aula desenvolvido no ensino regular; que é imperativo considerar as especificidades dos sujeitos que buscam formação nessa dimensão do sistema escolar:

> A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não "humanitarista", pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização (FREIRE, 2021, p. 56).

A despeito de suas contradições, ora contribuindo para a emancipação, ora contribuindo para a alienação, outra marca dualística da educação brasileira, o fato é que progressivamente a EJA se consolida não apenas como instância educacional para sujeitos alijados

historicamente do direito à escolarização básica, mas como um vasto campo de reflexões teóricas, dada a sua importância em sociedade caracterizada pela desigualdade social.

É importante lembramos também dos Cursos de Madureza desenvolvidos no estado de São Paulo, os quais tinham como objetivo suprir as necessidades das pessoas que nas décadas de sessenta e setenta tinham deixado de estudar. Era um curso supletivo para jovens e adultos transmitido pela rede televisiva, levado ao ar pelo canal 2 – TV Cultura. As transmissões além de alcançarem diversos Municípios do Estado de São Paulo se estendiam também para outros estados como Paraná e Minas Gerais.

O curso proporcionava o Ensino Secundário a jovens e adultos, os quais não haviam frequentado a escola no tempo regular. Estes por sua vez já não se encaixavam nas escolas regulares junto às crianças, exigindo uma prática diferenciada, que atendesse a necessidade daquela faixa etária, daqueles jovens e adultos que almejavam a continuidade de seus estudos. Essas transmissões eram passadas nos mais diversos locais inclusive no trabalho, e assim aqueles que nunca tinham frequentado um banco escolar tiveram oportunidade de estudar, ainda que em condições nem sempre adequadas.

Mesmo sendo televisionado os respectivos interessados se inscreviam gratuitamente no local indicado, pessoalmente ou por correspondência, cabendo ao aluno realizar a prova de conclusão do curso pessoalmente em uma data e local determinado antecipadamente.

O curso era divido em duas fases: a primeira em dez capítulos como revisão do Ensino Primário e a outra em setenta e oito capítulos com os tópicos do Ensino Secundário. Com grande incentivo governamental e alta audiência, os telecursos se apresentaram nos mais variados formatos, sempre objetivando ensinar, formar para que as

pessoas se aperfeiçoassem e prosseguissem com seus estudos para alcance de condições de ingresso no mercado de trabalho profissional.

Face à exposição, ainda que breve, da trajetória da EJA na realidade brasileira, de forma geral, e, particularmente no estado de São Paulo, a se destacar os anseios de instrumentalização dos sujeitos para inserção no mercado de trabalho, conjugados com exigências postas por transformações no processo de produção e implicações relativas aos apelos de exercício da cidadania.

No entanto, a registrar a pouca efetividade dessas políticas face à sua descontinuidade e inconsistência de diretrizes operacionais.

2 Resultados e Discussões

Inicialmente, cumpre destacar que no Brasil a EJA tem sido território marcado pela negação de direitos fundamentais: sobrevivência digna e respeito à condição humana. A maioria dos alunos desse segmento da educação básica apresentam traços de uma cultura familiar, na qual os pais também não tiveram a oportunidade de escolarização. Quando iniciei minha trajetória na educação pública em meados de 2002, tive a oportunidade de trabalhar com uma sala da EJA.

Este público contava em sua maioria com pessoas mais velhas e que de fato não conseguiram estudar, por diversos motivos, entre os quais a citar: os pais não deixavam, residiam em locais de difícil acesso, se casaram muito jovens e logo tiveram que assumir a responsabilidade como chefe de família, ou até mesmo como mães, donas de casa e sendo proibidas pelos maridos de continuarem com os estudos. Ouvi até relatos de alguns que os pais, desde cedo colocavam os meninos para trabalhar na roça por não terem a percepção do poder transformador da educação. Penso também que a falta de estímulo ou de uma política pública voltada para esse público contribui para esta crescente estatística.

Trabalhei em uma Unidade Escolar que atendia alunos da EJA do Ensino Fundamental – Anos Finais, mesmo não atendendo àquele público, vivenciei neste período situações nas quais meu espanto foi muito grande. A maioria eram jovens vindos de famílias totalmente desestruturadas, filhos de pais com problemas com vícios (alcoolismo e até mesmo com drogas ilícitas) em sua maioria moravam com avó, tios, ou até mesmo com o namorado(a), pois os responsáveis estavam reclusos, mortos e em alguns casos, a convivência entre esses adolescentes e seu respectivo responsável já havia chegado a um nível de desgaste muito grande.

Outro detalhe que me chamava atenção era que a maioria destes alunos tinham muitos irmãos e estes não eram sempre filhos de pais diferentes, sendo que a maioria destes convivem com padrastos. Boa parte deles estava com medidas restritivas, eram acompanhados pelos programas sociais de apoio ao menor, tinham diversas passagens pelo Conselho Tutelar, e até passagens pela Fundação Casa. A maioria já se conhecia de um determinado bairro ou por outros motivos em comum, apesar do enfrentamento que eles mantinham com a Gestão escolar, eles se respeitavam entre si, se dividiam em subgrupos e sempre tinha aquele que era respeitado por todos, porém alguns dias eles estavam mais agitados e logo ficamos sabendo que naquela noite tinha acontecido alguma coisa no bairro (batida policial, disputa por território, ou até mesmo conflitos familiares).

Mesmo com contato indireto com eles, era impossível fingir que não via, que não sabia, outro fato curioso é que a turma da manhã teve que ser remanejada para o período da tarde, por dois motivos. O primeiro: no período da manhã a escola começou a perder uma grande quantidade de alunos, pois parte da clientela se assustava com o que acontecia quando eles vinham. O segundo: uma crescente no registro de abandonos, pois a maioria destes alunos alegavam que não conseguiam

acordar para ir estudar no período da manhã, devido a vida noturna agitada, como eles diziam "... fazendo um corre".

Diante das realidades diferentes que vivenciei fica evidente o quão emergente é a questão referente ao trabalho com este público. Essa questão fica mais evidente quando colocamos a problemática referente à progressão continuada, que passou a ser progressão automática em função de manipulações ideologizadas e interpretação equivocada da comunidade com ela envolvida. Resulta, então, que parte dos alunos concluintes do Ensino Médio saem com certificado, porém sem conseguir realizar uma produção textual significativa.

A Constituição Federal coloca em seu Art. 214 que:

> A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento de ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a ECnº59/2009)
> I - erradicação do analfabetismo
> II – universalização do atendimento escolar
> III – melhoria da qualidade do ensino
> IV – formação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 214).

Mesmo diante de uma Constituição que prima pela educação universal ao realizar estudos e pesquisas sobre a trajetória da EJA no Brasil, fica evidente que a maioria dos alunos apresenta dificuldades na aprendizagem, baixa autoestima, e para completar estão em empregos não desejados pela grande maioria. Estes retornam à escola na busca de uma nova oportunidade e por motivos diversos tais como: recuperar o tempo perdido, minimizar os impactos da não escolarização no tempo certo, melhorar a situação financeira através de um emprego com salário

mais apropriado, tirar a carteira de habilitação tão sonhada por alguns jovens ao atingir a maioridade, ou até pelo simples fato de poder realizar uma leitura em sua comunidade religiosa.

Ser analfabeto na maioria das vezes é motivo de vergonha e diversos constrangimentos uma vez que a maioria destes ocorrem desde os anos iniciais, quando são apontados pelos próprios colegas da sala ao se referirem a quem não aprende ou não sabe determinado conteúdo. As diferenças se desnudam, dentro e fora da escola, evidenciando-se que a desigualdade cultural é apenas uma dimensão das diferenças de classe.

De fato, a relação entre sociedade, cultura e educação é um tanto conflituosa e reflete a luta em espaços nos quais se estabelecem a manutenção ou a minimização das diferenças, sociais e culturais e não individuais apenas, em contexto de desigualdade:

> Em contraste com o pensamento convencional sobre a relação entre currículo e cultura, a tradição crítica vê o currículo como terreno de produção e criação simbólica, cultural. A educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significados, de sujeitos (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 35).

Todo o trabalho de análise do problema em questão deve levar em consideração o público-alvo ao qual a EJA se destina. Não é possível utilizar e nem levar em consideração as mesmas estratégias dos demais ciclos, pois este público tem especificidades, estas influenciam tanto de forma positiva como negativa no resultado almejado. Faz-se necessário a utilização de metodologias adequadas para a realidade dos educandos, pois devem estar diretamente ligadas ao seu dia a dia. O professor que trabalha com turmas da EJA deve relacionar os conteúdos com a vida

dos alunos, tudo deve estar contextualizado, ter sentido existencial. Este além de ser mediador da informação e do conhecimento deverá ser também um incentivador, estimular, aguçar diariamente seus educandos, para que estes não desistam e assim evitar a evasão escolar sendo este outro grande desafio a ser superado.

Por isso, estudar acerca do perfil da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no universo pesquisado se revela importante. Abordaremos os dados obtidos através da pesquisa de campo realizada pelo Google Forms, por amostragem. Foi disponibilizado dois formulários, um por família e outro para funcionários públicos municipais e estaduais que atuam em um município do centroeste paulista nas mais diversas áreas, sendo a maioria profissionais da educação.

2.1 Dados obtidos na pesquisa 1 - questionário enviado às famílias

Total de famílias – 50

Total de pessoas - 125

Número Mínimo de pessoa em cada família - 01

Número máximo de pessoa em cada família - 05

Número de pessoas com Ensino Fundamental Incompleto - 07

Número de pessoas com Ensino Fundamental Completo - 10

Número de pessoas com Ensino Médio Incompleto - 12

Número de pessoas com Ensino Médio Completo - 54

Número de pessoas com Ensino Técnico - 03

Número de pessoas com Ensino Superior Completo ou cursando - 31

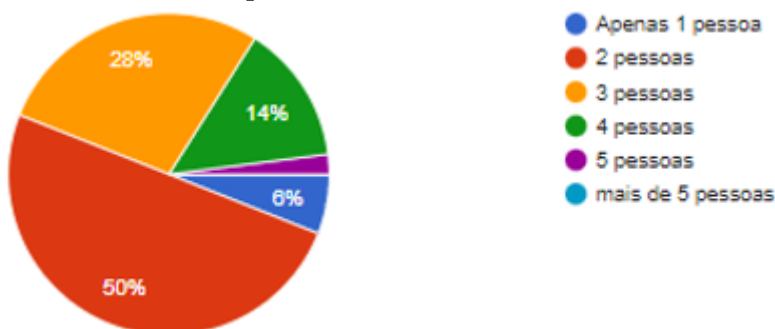
Número de pessoas que não foi possível considerar os dados - 08

Idade Mínima do responsável pelo preenchimento do questionário - 20 anos.

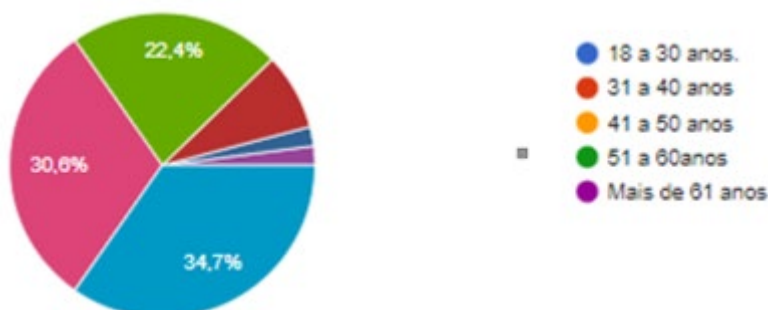
Idade máxima do responsável pelo preenchimento do questionário - 63 anos.

Os dados revelam que cerca de 5,65% dos sujeitos da amostra pesquisada não concluíram o ensino fundamental, 43,2% não concluíram o ensino médio e que o número de pessoas que possuem ensino superior, concluído ou em andamento, corresponde a 24,8%.

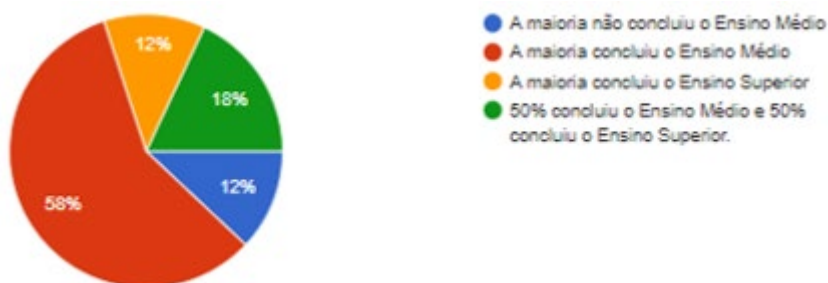
2.2 Gráficos retirados do formulário Google forms

Gráfico 1 – Referente ao número de pessoas maiores de 18 anos que residem na mesma casa.

Fonte: dados da pesquisa

Pelo gráfico, observamos que 50% das pessoas entrevistadas residem com apenas 2 pessoas maiores de 18 anos. Identificamos também que 28% das pessoas entrevistadas residem com 3 pessoas, 14% das pessoas residem com 4 pessoas, 6% residem com mais de 5 pessoas e 2% residem com 5 pessoas maiores de 18 anos em sua residência.

Gráfico 3 – Idade do responsável pelo preenchimento do formulário.

Fonte: Dados da pesquisa

Pelo gráfico, observamos que 34,7% dos entrevistados estão na faixa etária de 31 a 40 anos, 30,6% estão na faixa etária de 18 a 30 anos e 22,4% estão na faixa etária de 41 a 50 anos de idade.

Gráfico 4 – Referente a formação educacional da maioria dos membros da residência.

Fonte: dados da pesquisa

Pelo gráfico, observamos que 58% das pessoas, ou seja, a maioria, concluíram apenas o Ensino Médio. Notamos que 18% delas afirmam que na residência 50% concluíram o Ensino Médio e 50% concluíram o Ensino Superior. Constatamos ainda que 12% das pessoas não concluíram o Ensino Médio, sendo que 12% concluíram o Ensino Superior.

Embora seja um recorte de dados de alguns segmentos da população, o gráfico retrata a realidade da maioria das famílias da cidade. Verificamos, também, referências à baixa qualidade ofertada no ensino regular devido a inúmeros problemas apresentados na frágil educação pública: falta de professor, formação precária, condições inadequadas de trabalho, entre outros problemas detectados.

2.3 Dados obtidos na pesquisa 2 - questionário enviado aos funcionários públicos

TOTAL DE FUNCIONÁRIOS QUE RESPONDERAM – 24

Idade Mínima do funcionário responsável pelo preenchimento do questionário – 16 anos – Estagiário

Idade Máxima do funcionário público responsável pelo preenchimento do questionário – 59 anos.

Tempo mínimo de trabalho como funcionário público – 2 meses (Estagiário)

Tempo máximo de trabalho como funcionário público – 33 anos

FORMAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS –

Ensino Fundamental Incompleto – 0

Ensino Fundamental Completo – 0

Ensino Médio Incompleto – 02

Ensino Médio Completo – 02

Ensino Técnico – 04

Ensino Superior – 11

Especialização, Pós graduação e outros - 05

TOTAL DE PESSOAS ATENDIDAS SEMANALMENTE PELOS FUNCIONÁRIOS

Menos de 50 pessoas semanalmente – 09

Entre 50 e 100 pessoas semanalmente -09

Entre 101 e 200 pessoas semanalmente - 2

Mais de 201 pessoas semanalmente - 0

Respostas em branco - 04

FORMAÇÃO DAS PESSOAS ATENDIDAS PELOS FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS

A maioria das pessoas são analfabetas, mas atendo com diferenciadas formações - 03

A maioria das pessoas estudaram apenas o Ensino fundamental, mas atendo com diferenciadas formações - 13

A maioria das pessoas concluíram o Ensino Médio, mas atendo com diferenciadas formações - 05

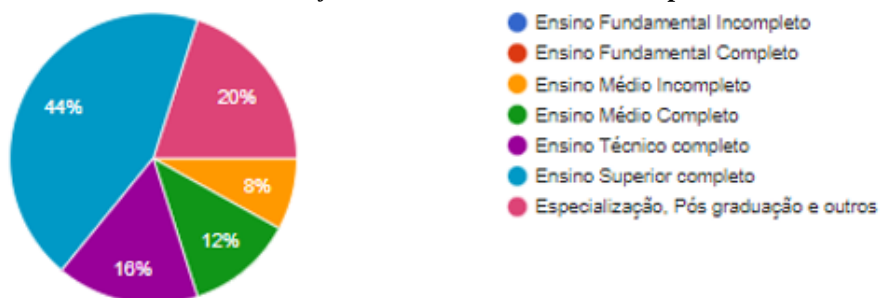
A maioria das pessoas concluíram o Ensino Superior, mas atendo com diferenciadas formações - 0

Respostas em branco - 0

Os dados indicam distorções entre as declarações das pessoas entrevistadas e as percepções dos funcionários públicos que atendem a população. Observe-se que na amostra inicial apareceram pessoas com baixa escolarização, ensino fundamental incompleto, mas ninguém se declarou analfabeto, possivelmente por se sentiram um tanto incomodadas com essa condição, mas na declaração dos funcionários públicos, 3 deles indicaram a maioria da comunidade que atendem como de analfabetos. Possivelmente se trate das camadas mais pobres da população. De todo modo, muito difícil que em uma cidade com mais de 5.400 habitantes, não tenha analfabetos em um universo de 125 pessoas entrevistadas.

Por isso, é fundamental que para além dos dados censitários o Poder Público cuide de pesquisar o perfil identitário da população de

modo a se efetivar um diagnóstico mais fidedigno das necessidades de atendimento de demandas educacionais.

Gráfico 1 -Formação educacional dos funcionários públicos

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelo gráfico, observamos que 44% dos funcionários públicos Municipais e Estaduais da cidade pesquisada têm formação de Ensino Superior, 20% realizaram algum curso de Especialização, Pós-graduação lato sensu e outros cursos, 16% realizaram o Ensino Técnico, 12% concluíram o Ensino Médio, porém algo preocupante é que 8% não concluíram o Ensino Médio.

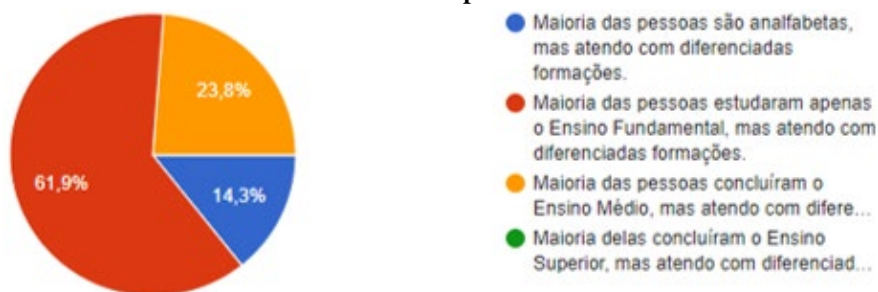
Gráfico 2 - Total de pessoas atendidas pelos funcionários públicos

Fonte: Dados da pesquisa

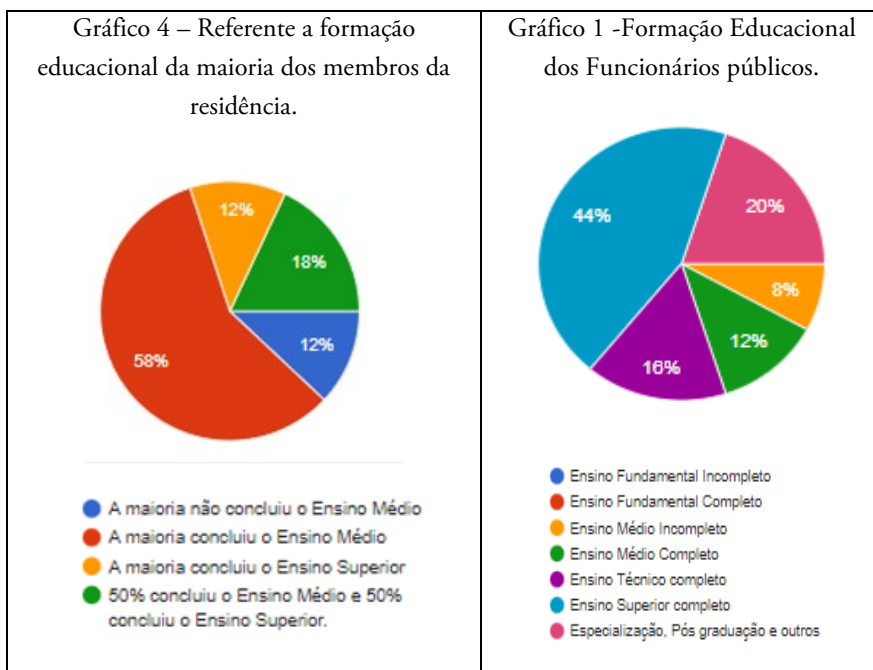
Pelo gráfico, observamos que 45% dos funcionários atendem de 50 a 100 pessoas, 45% atende menos que 50% pessoas semanalmente e apenas 10% destes funcionários atendem de 101 a 200 pessoas semanalmente, sendo que nenhum dos que responderam atendem mais de 200 pessoas semanalmente.

Gráfico 3 – Referente a formação das pessoas atendidas semanalmente pelos funcionários públicos.

23,8%
61,9%
14,3%

Maioria das pessoas são analfabetas, mas atendo com diferenciadas formações.
Maioria das pessoas estudaram apenas o Ensino Fundamental, mas atendo com diferenciadas formações.
Maioria das pessoas concluíram o Ensino Médio, mas atendo com difere...
Maioria delas concluíram o Ensino Superior, mas atendo com diferenciad...

Fonte: Dados da pesquisa

A análise do gráfico indica que 61,9% dos funcionários atendem a pessoas que estudaram apenas o Ensino Fundamental, mas estes afirmam que atendem com diferenciadas formações, 23,8% dos funcionários atendem pessoas que concluíram o Ensino Médio e 14,3% afirmam que a maioria das pessoas atendidas são analfabetas.

2.4 Comparativos entre os gráficos apresentados anteriormente

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelos gráficos, observamos que a maioria das pessoas com formações são as que estão empregadas em um serviço público municipal ou estadual, se compararmos a realidade das famílias com as dos funcionários a diferença é gritante, porém devemos levar em consideração que os funcionários públicos estão inseridos em diversas famílias, ou seja na maioria das vezes este é o único da casa com curso superior.

De acordo com os dados apresentados no último censo em 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade tinha 5.425, com estimativa de 5.806 para 2021. Vejamos a seguir os dados obtidos:

AMOSTRA – EDUCAÇÃO - NÍVEL DE INSTRUÇÃO

Sem instrução e Fundamental Incompleto	Fundamental completo e Médio Incompleto	Médio completo e Superior Incompleto	Superior Completo
2.526	773	1.124	212

Esses dados confirmam as contradições apontadas ao longo do texto e indicam a relevância de estudos sobre analfabetismo e baixa escolarização em municípios pequenos, os quais não contam com quadro técnico suficiente para tratamento do problema relativo ao perfil identitário da população marginalizada relativamente ao direito social à educação. Parece-nos que uma alternativa para melhor encaminhamento seria a associação entre municípios para somar esforços para efetivação de diagnóstico mais fidedigno.

Considerações Finais

Diante dos dados obtidos, ainda estamos muito longe de alcançar o necessário delineamento das necessidades de atendimento das demandas educacionais. Isso reafirma as palavras do excerto conforme o texto abaixo:

> Creio que no Brasil não são construídas políticas públicas para fincar raízes como políticas de Estado. Usualmente, são sempre políticas de governo, e não de Estado. Assim, embora uma experiência tenha dado certo na gestão "x", vem a gestão "y" e apaga, substitui ou borra a experiência anterior (GOHN, 2016, p. 71).

Assim sendo, grande parte das pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir na época considerada ideal para estudos, estas se valem de outros meios para sua formação e aperfeiçoamento. Isso

ocorre no dia a dia, na educação informal e não formal, constituída na família, no trabalho, na igreja e nos mais diversos locais e espaços ocupados ao longo de sua vida. No entanto, a situação ideal seria o Estado reconhecer efetivamente a educação como instância de Direito Público Subjetivo, ou seja, direito dos cidadãos e dever da Nação.

Paulo Freire representou um baluarte na discussão do direito à educação e principalmente no que tange à alfabetização de Jovens e Adultos deixou evidente a importância do sujeito ser autor de sua própria história, e como a alfabetização está diretamente ligada a isso. Mesmo sendo algo escrito há muitas décadas seus textos são extremamente atuais, vejamos o que segue:

> Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar. Por isso a pedagogia de Paulo Freire, sendo método de alfabetização, tem como ideia animadora toda a amplitude humana de "educação como prática da liberdade", o que, em regime de dominação, só se pode produzir e desenvolver na dinâmica de uma "pedagogia do oprimido" (FREIRE, 2021, p. 12).

Os dados obtidos diante da pesquisa são preocupantes, assim sendo levanto o seguinte questionamento - a pessoa conseguiu emprego devido á formação ou a pessoa foi inserida em um novo contexto no qual ele se percebeu autora de sua própria história e por este motivo, entendeu a razão pela qual é necessário estudar, se especializar e buscar melhores alternativas para sua vida?

É necessário que sejam adotadas políticas de Estado para que de fato se ressignifique a EJA, posto que tudo passa pela educação, todas as pessoas, todas as profissões, ela é a fonte que abastece todas as outras. Através da educação pense-se em qualidade de vida acoplada a

tecnologia, a política de governo favorece a um grupo reduzido e não leva o país para frente, isto favorece apenas a desigualdade, tão gritante na sociedade. Faz se necessário utilizar o princípio da equidade, dar conforme a necessidade de cada um, e somente assim superaremos a desigualdade desenfreada que se encontra em nosso país.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9394. Diário Oficial da União, Brasília, dez. 1996. Disponível em: fillei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf (senado.leg.br) Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** n. 4.024. Diário Oficial da União, Brasília, dez. 1961. Disponível em: lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf (camara.leg.br)

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** n. 5.692/71. Diário Oficial da União, Brasília, ago. 1971. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br)

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** n. 7.044/82. Diário Oficial da União, Brasília, out. 1982. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br)

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília, MEC, 2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em 26 set. 2021.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz &Terra, 76ª edição – São Paulo, 2021.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal nas instituições sociais**. Revista Pedagógica, Chapecó, V.18, n. 39, p. 59-75, set./dez.2016.DOI:http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **A História da educação no Brasil.** Minas Gerais: Editora Vozes, 8ª edição - Minas Gerais, 1986

FREPOP- Fórum Regional de Educação Popular do Oeste Paulista: memórias

Cláudia Elaine Catena[65]

Introdução

Refletir sobre a educação popular no Brasil nos remete a uma realidade injusta e desigual a evidenciar, apesar de alguns avanços, certo descaso com a formação daqueles que, pelos mais variados motivos, foram deixados à margem do processo de escolarização durante a infância. Pensar essa questão na cidade de Lins nos dias atuais a princípio parece impossível haja vista que a cidade em sua grande maioria (83,37% de votos no segundo turno)[66] em 2018, parece satisfeita com a atual realidade brasileira. Porém, se nos reportarmos a um passado recente, a história mostra Lins como um foro progressista, um palco de compromisso e iniciativas de educação popular através da Diocese local e também pela realização de um grande evento acadêmico, o Fórum Regional de Educação Popular, FREPOP.

O FREPOP consolidou-se durante anos como um evento científico coordenado pela Secretaria Municipal de Educação de Lins-

---

[65]Professora da Rede Estadual de Educação Básica. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, SP. Pesquisa realizada como requisito parcial para avaliação da disciplina Abordagem Metodológica da Educação de Jovens e Adultos) ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Marília/SP.

[66]https://especiais.gazetadopovo.com.br/eleicoes/2018/resultados/municipios-sao-paulo/lins-sp/presidente. Acesso em: 19 jun. 2021.

https://doi.org/10.36311/2022. 978-65-5954-310-6.p367-390

SP, na gestão do Prof. Dr. Antônio Folquito Verona, como secretario na ocasião e idealizador do fórum de debates.

Nos doze anos de realização do FREPOP, muitos são os que de alguma forma colaboraram para a realização dos encontros, agregando a participação efetiva de docentes, pesquisadores e discentes dos vários níveis do sistema de ensino. Por termos participado do evento em algumas edições e indignados ante a realidade excludente da educação nacional surgiu, então, o interesse em resgatar a memória e a importância histórica do FREPOP, como espaço de encontro, vivência, reflexão, debate, análise, participação, de luta e de esperança, pois através da troca de saberes e experiências é que se explicita a educação popular.

O FREPOP floresce no limiar do atual milênio, em contexto de efervescência política da vida brasileira, mas de transformações significativas no sentido de fazer valer direitos sociais dos excluídos de prerrogativas essenciais à dignidade da pessoa humana. Nesse movimento, o combate à fome e à miséria, bem como a busca de superação do analfabetismo e a interiorização do ensino superior, com a ampliação do acesso à universidade se destacam.

Assim, Gadotti (2000), ao falar de esperança no futuro do novo momento nacional e nas possibilidades para a educação popular prenunciava uma crise de concepções e paradigmas, a exigir no debate, na unidade dos contrários e na cultura contemporânea, elementos para a compreensão e construção da nova realidade. Segundo ele,

> o paradigma da *educação popular*, inspirado originalmente no trabalho de Paulo Freire nos anos 60, encontrava na *conscientização* sua categoria fundamental. A prática e a reflexão sobre a prática levaram a incorporar outra categoria não menos importante: a da *organização*. Afinal, não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar. Nos últimos anos, os educadores que permaneceram fiéis aos princípios da educação popular atuaram

principalmente em duas direções: na *educação pública popular* – no espaço conquistado no interior do Estado -; e na *educação popular comunitária* e na *educação ambiental* ou *sustentável*, predominantemente não-governamentais (GADOTTI, 2000, p. 6, grifos do autor).

Concebendo a educação popular como instância de conscientização e instrumento para a democratização da sociedade, Freire considera que os subordinados devem entender a sua condição de subordinação, compreender as relações em que estão inseridos e isso só será possível se tiverem uma educação que em sua essência seja crítica. Nas palavras do autor: "[...] uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática" (FREIRE, 1979, p. 89).

A concepção freireana de educação é libertadora, onde o indivíduo desenvolve a consciência e é capaz de apreender criticamente a realidade.

No livro *Educação popular e educação de adultos: contribuições à história da educação brasileira*[67], Paiva (1973)[68] tem por objetivo abordar historicamente os problemas da educação popular por meio de pressupostos "[...] sócio-políticos, oriundos do conhecimento acumulado e aplicável ao campo educacional, na tentativa de explicar a história da educação dos estratos populares no Brasil em conexão com as motivações e consequências políticas dos programas educativos." (PAIVA, 1973, p. 14). Por meio de análise minuciosa das campanhas de educação de jovens e adultos no Brasil a autora conclui que os anos 20 [1920] e os anos 30 [1930] colocam-se "[...] como os mais relevantes dentro da história educacional brasileira, marcando o início de períodos

[67] Esse livro resulta da dissertação de mestrado em educação apresentado pela autora à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1972 (PAIVA, 1972).

[68] Em 2003, publicação da sexta edição (revista e ampliada) desse livro sob o título História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos (PAIVA, 2003).

bastante diferentes tanto no que concerne às ideias e à abordagem dos problemas educacionais quanto à atenção dispensada à difusão do ensino elementar ou à educação dos adultos, especificamente". (PAIVA, 1973, p. 304-305).

A simples análise da denominação de algumas campanhas/ações realizadas em âmbito nacional em relação ao aprendizado inicial de jovens e adultos no Brasil evidencia ênfase à alfabetização (de forma geral, até a década de 1990) em detrimento do aprendizado de outros saberes historicamente construídos[69]. Considera-se assim, que investigar os aspectos históricos e documentais pode contribuir para ampliar as reflexões sobre o FREPOP, no sentido de evidenciar a sua importância para a educação popular.

Para a realização desse trabalho, optamos pela pesquisa bibliográfica, pela análise documental bem como de relatos históricos e procedimentos de observação e entrevista semiestruturada. Como hipótese explicativa de fontes documentais sobre o FREPOP, utilizaremos produções em forma de artigos, teses acadêmicas, leis, decretos, programas e similares, que auxiliem a contemplar os objetivos da pesquisa.

De acordo com Cervo e Bervian (1976), qualquer tipo de pesquisa em qualquer área do conhecimento, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer para o levantamento da situação em questão, quer para a fundamentação teórica ou ainda para justificar os limites e contribuições da própria pesquisa.

A opção por essa metodologia decorre do fato de considerá-la adequada à análise de textos legais e acadêmico-científicos, tomados na

---

[69] A título de exemplo, citamos: "Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo" (1958-1963); "Programa Nacional de Alfabetização" (1963-1964); e "Movimento Brasileiro de Alfabetização" (MOBRAL – 1967-1985).

pesquisa como documentos históricos, compreendidos, não como meras sobras do passado, mas como:

> [...] produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. [...] O documento não é inoculo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando lhes o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro— voluntária ou involuntariamente — determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo (LE GOFF, 2003, pp. 535-538).

Para a entrevista semiestruturada, a metodologia envolveu a elaboração de roteiro de entrevista, analisado por juízes e reelaborado e para a coleta de dados com a utilização do referido roteiro, realizou-se entrevista. Como se sabe, a entrevista semiestruturada é interessante por sua flexibilidade, ou seja, embora o pesquisador tenha um roteiro previamente estabelecido, outras questões podem ser elaboradas durante o trabalho, de acordo com o andamento da conversa. O embasamento teórico se dará através do livro "Análise de Entrevista" do autor Eduardo José Manzini.

> [...] na pesquisa, podemos entender a entrevista social como sendo um meio ou instrumento para coleta de dados sobre um determinado tema que se refere a um problema de pesquisa [...] entrevistar significa envolver-se em processo de interação, significa interagir [...] a entrevista pressupõe a existência de pessoas e a possibilidade de interação social (MANZINI, 2020, p. 25).

Com a participação nas aulas/encontros virtuais da referida disciplina e também com os encontros virtuais do grupo de pesquisa GP FORME[70], estivemos em contato com diversos textos em forma de artigos e/ou livros de inúmeros autores, que ajudaram a fundamentar este estudo.

Resgatar a importância do FREPOP é falar de coisas muito caras para nós, uma vez que tudo era feito com muito esforço e empenho para que esses encontros fossem os mais proveitosos, possível. Havia ali, de fato um trabalho em equipe.

Desde muito cedo entendemos a nossa condição social, de ser e estar no mundo, o que talvez justifique a nossa escolha pela profissão, pois em nossa casa a prioridade sempre foi o estudo e continua sendo. Hoje fazemos essa leitura de opressor e oprimido, falamos em minorias, porém na verdade, são minorias em poder, de decisão, de escolha, de voz... que nos tocam profundamente como seres humanos.

Sempre quisemos entender a questão da terra, do analfabetismo, da baixa escolarização de amplo segmento da população brasileira, do indígena, do negro, da comunidade LGBTQIA+[71], das pessoas com deficiência, das mulheres, etc.

---

[70]GP FORME Grupo de Pesquisa Sobre Formação do Educador (Metodologias e Práticas de Ensino na Formação do Educador).

[71]Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queer*, intersexuais, assexuais, sendo que o sinal de+ é utilizado para incluir outros grupos de sexualidade e gênero.

Fazermos essa discussão e termos a possibilidade de dialogarmos com pessoas que têm o mesmo objetivo, o mesmo sonho, que apesar de todas as mazelas sofridas, continuam acreditando que a educação é um caminho possível, senão o único, é muito importante, pois, fortalece e inspira a prosseguirmos, se não no caminho certo, ao menos em busca dele, nos faz atentarmos para a premissa da educação inclusiva, em perspectiva de educação para todos ao longo da vida e nos debruçarmos sobre essas questões, para no mínimo entender, haja vista que como está não pode continuar, há que se fazer algo e há urgência nisso.

Realizar esse resgate proporcionará reavivar na memória afetiva momentos ímpares, e quiçá, servirá de inspiração para a transformação da sociedade, pois como incansavelmente conforme Freire (2019) "a educação é ato político" e segundo Gadotti (2003) "é o político que é transformador".

1 A Criação do DO FREPOP: elementos determinantes

A atuação da Diocese de Lins nos anos de chumbo, período da Ditadura Militar, foi considerada uma das mais engajadas do país na questão social, na luta pela democracia, contra o regime que violava os direitos humanos e com demonstrações de compromisso com os trabalhadores e as classes populares.

O FREPOP se configurou como um evento científico que foi coordenado pela Secretaria Municipal de Educação de Lins-SP, na gestão do Prof. Dr. Antônio Folquito Verona, como Secretário na ocasião, de um governo Democrático e Popular, e idealizador do mesmo, que inspirado, junto com outros militantes de Lins, na experiência do I Fórum Social Mundial de 2001, que aconteceu em Porto Alegre, do qual participaram ativamente.

Como se sabe, o evento em tela caracterizou-se como um território de encontros entre os vários segmentos de luta pelos direitos humanos, pela garantia das conquistas sociais urbanas e rurais, pela defesa da diversidade e da natureza, pela denúncia contra as mazelas do capitalismo. Nesse espaço de discussão foram aprofundadas as trocas de experiências e a articulação para ações eficazes de movimentos da sociedade civil que se contrapunham às diferentes formas de exploração e dominação capitalistas, revelando a esperança em um outro mundo possível, teve a brilhante ideia de trazer esse formato de evento para nossa cidade.

Refletindo sobre o processo de fundamentação da Educação Popular, Paludo, afirma:

> A concepção de Educação Popular (EP) como campo de conhecimento e como prática educativa se constitui em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra-hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida. Construída nos processos de luta e resistência das classes populares, é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital (PALUDO, 2015, p. 220).

Lins já demonstrava anos antes do FREPOP, através da Secretaria Municipal de Educação, compromisso com um projeto emancipatório através da educação de jovens e adultos. Havia criado o Centro de Educação Popular (CEP) "Paulo Freire", tendo como diretora Salete Elias da Silva Castro conhecida por muitos como "mãe do FREPOP", que era destinado a encontros, momentos de estudos, oficinas de trabalho e espaço de lazer para estudantes, professores e para

a comunidade em geral; realizou a abertura de uma classe do CEP na Escola Estadual "João Santos Meira", na zona rural, a uma distância aproximada de trinta quilômetros do centro da cidade, onde trabalhadores rurais sem-terra provenientes do acampamento "Simon Bolívar" puderam estudar; realizou a II Conferência Municipal de Educação, onde os estudantes do CEJA tiveram importante participação, não somente na definição de prioridades, mas também na elaboração de planos de ação, reforçando o compromisso da gestão municipal do período, oportunizando validar e reconhecer os saberes não escolares e, ao mesmo tempo, articular vida e escola. Como destaca Brandão:

> É essa vida vivida todos os dias, tal como ela é vivida e pensada pelas diferentes categorias de "pessoas do lugar", mas principalmente pelos estudantes e através deles, o que importa considerar, como ponto de partida. A vida cotidiana e seus fios e feixes abertos a uma história social local, como uma história de estórias, vivida e refletida em todos os planos experimentados e imaginados de relacionamentos realizados entre pessoas (BRANDÃO, 2003, p. 231).

A primeira e a segunda edição do FREPOP foram realizadas com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Lins, sendo que a partir da terceira edição do evento, sua realização se dava pelo esforço pessoal e voluntário de várias pessoas e a fundação da ONG FREPOP que posteriormente assumiu a organização do evento. Na sua quarta edição torna-se internacional, com a presença de educadores que viviam a experiência da educação popular na Espanha, África, Argentina, Colômbia, Índia, entre outros. O FREPOP acontecia uma vez ao ano durante cinco dias, geralmente no mês de julho, por ser o período de férias escolares, tendo sido realizadas doze edições.

Durante todos esses anos, muitos foram os desafios enfrentados, a começar pela questão financeira, que embora houvesse apoio do governo municipal e também do governo federal, as parcerias eram de suma importância, pois já dizia Paulo Freire que não há como fazer Educação sem sentimento, porque essa ação exige o compromisso não apenas intelectual, mas também, e sobretudo, afetivo.

Entre as instituições a apoiar o evento podemos citar o Instituto Americano de Lins, que cedia espaço físico: a Unilins que na pessoa de seu reitor à época, Edgar Paulo Pastorello, além de ceder espaço, emprestou uma sala com telefone, de onde era possível fazer contatos com pessoas de todos os lugares engajadas nessa construção de um outro mundo possível.

Além de ter ajudado financeiramente, o Instituto Teológico de Lins (ITEL) foi outra instituição fundamental para viabilizar o FREPOP dado ser um espaço ímpar com relação às suas instalações, salão para reuniões, ampla área externa gramada, refeitório, cozinha e dormitórios.

Igualmente, a UNESP, câmpus de Assis e de Marília, que traziam professores e alunos, sendo um parceiro importante que ajudava a custear algumas passagens e também seus professores enquanto palestrantes, nunca cobraram nada, além dos organizadores, na maioria das vezes o próprio Folquito, que acabavam colocando dinheiro do próprio bolso, pois a taxa de inscrição era bastante simbólica e não supria todas as despesas, para que o evento acontecesse, providenciando desde o mais básico, como por exemplo lonas, canetas, blocos de papel, pastas, sacolas, camisetas, folders, além de materiais a serem utilizados nas oficinas. Algumas acomodações ou hospedagens ficavam por conta de pessoas de boa vontade que recebiam os participantes em suas próprias casas. Iniciava-se ai umas das principais marcas do FREPOP, o acolhimento.

Era com essa solidariedade e com esse sentimento fraterno que o FREPOP se constituía e não poderia ser diferente, pois os organizadores tinham um verdadeiro amor à causa e a ação política está imersa nas paixões. Nesse sentido, o FREPOP era um espaço de vivências, trocas de saberes, experiências e criticidade frente às contradições existentes. A Educação Popular era vista numa perspectiva teórico- crítica, prezando pela coparticipação dos sujeitos no processo de construção de conhecimento e contribuindo com questionamentos das relações de saber/poder, através do desenvolvimento de práticas vinculadas aos grupos populares e sobretudo com sua maior arma, o diálogo. Como nos esclarece Freire:

> O diálogo é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. [...] Porque é o encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação de pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 2019, p. 109-110).

No início, o FREPOP tinha um formato acadêmico e formal, com palestrantes e público, aos poucos foi acontecendo uma desestruturação desse formato e a interlocução acontecia com as rodas de conversas, debates, mesas redondas, círculos temáticos, oficinas, comunicações, apresentações, exposições, que foram inclusive propostas

pelos participantes que cresciam a cada ano, fortalecendo posicionamentos e pessoas enquanto cidadãs, alimentando a tomada de consciência sobre a transformação de suas realidades e ampliando suas culturas e suas formas de olhar o mundo.

2 O FREPOP Sob o Olhar de Uma de suas Lideranças

Em entrevista com uma das organizadoras do evento, Denise Rocha Pereira, conhecida de muitos como a "filha do FREPOP", ao comentar sobre o público participante, relata:

> *[...] Lins nem sempre era o público maior do FREPOP... nós tivemos Nita Freire, Carlos Brandão, Francisco Itaque, nomaços... professores com produção acadêmica, pessoas renomadas (no sentido de reconhecimento), no campo da educação popular, no teatro do oprimido.*

A cidade berço do FREPOP é muito escolarizada, embora nem sempre isso se reverta em mudança positiva ou transformadora, a julgar pelo seu perfil imobilista, de pensamento político de natureza predominantemente conservadora. É certo que a transformação da realidade não passa apenas pela escola, embora ela cumpra papel relevante na mudança das mentalidades, ou seja, a educação em uma sociedade capitalista, periférica e dependente, tanto pode contribuir para a emancipação quanto para a alienação.

Infelizmente alguns profissionais ao se deparar com eventos dessa proporção, pensam na permuta, na dispensa do trabalho, na participação condicionada, deixando de apreciar momentos de organização, solidariedade, cuidado com o outro, valores e dedicação, talvez nem sejam tocados de fato pela causa. No entanto, o saldo é sempre positivo porquanto sempre mobiliza novos atores sociais

comprometidos com a construção de uma sociedade melhor, diferente da que vivemos.

As agentes comunitárias de saúde do município, os professores e os alunos da EJA constituíam um público bastante frequente, havia pessoas ligadas a movimentos sociais, militantes de alguma causa, indígenas, curandeiros, parteiras, etc. Os participantes vinham das cidades vizinhas ou distantes, de outros estados e até de outros países, porque além de ser espaço de vivências, trocas de experiências, era um espaço de aprendizado, de formação, dessas que não encontramos nem na universidade. Conforme enuncia Brandão:

> A produção de um saber popular se dá, pois, em direção oposta àquela que muitos imaginam ser a verdadeira. Não existiu primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso "sábio e erudito" que, levado a escravos, servos, camponeses e pequenos artesãos, tornou-se, empobrecido, um "saber do povo". Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se "sábio e erudito"; o saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por oposição, estabelece como "popular", o saber do consenso de onde se originou. A diferença fundamental entre um e outro não está tanto em graus de qualidade. Está no fato de que um, "erudito", tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado a diferentes instâncias de poder, enquanto o outro, "popular", restou difuso — não centralizado em uma agência de especialistas ou em um pólo separado de poder — no interior da vida subalterna da sociedade (BRANDÃO, 2006, p. 30-31).

Em sua nona edição em 2011, o FREPOP traz uma importante novidade, a realização do l Frepopinho, idealizado por Denise, espaço esse que daria voz e vez à infância dentro do território do FREPOP, acreditando que no futuro, essas crianças e jovens estarão na construção

de um mundo melhor, contando com a participação de crianças e adolescentes, filhos dos participantes do evento, crianças da comunidade de Lins e de seu entorno, abordando temas como bullying, sustentabilidade e consumo, vulnerabilidade da infância, arte e criação de brinquedos de nossa cultura, oficina de musicalização, direitos da infância e da adolescência, questões de gênero, questões ambientais, participação em exposições de arte, oficina de teatro, de percussão com o grupo Pau e Lata, oficina de fanzine, etc., que nos conta como surgiu a ideia:

> *Eu lembro que uma criança foi passando de sala em sala perguntando: tem criança aqui? Na verdade ela estava procurando alguém para brincar, então levei a ideia de fazer um Frepopinho... as crianças também precisam ser ouvidas... fazer esse movimento é oportunizar às crianças a pensarem esse mundo também, que não pode ser só ditado pelo adulto, até porque o conhecimento social se forma a partir da infância.*

Nesse mesmo ano, durante a assembleia de avaliação, foi definido que o fórum passaria a se chamar, a partir da edição seguinte, FREPOP - Fórum de Educação Popular. Inicia-se também uma discussão para que o fórum fosse realizado de maneira itinerante, dessa forma, ganhou asas e lugares diferentes como Marília, SP, Assis, SP, Piracicaba, SP, Lagarto, SE, Recife, PE, e suas Cirandas com grupos na Argentina, Equador, Peru, fortalecendo a educação popular e reunindo educadores de vários segmentos para expor suas práticas, discutir seus métodos. Uma efetiva contribuição para a construção de uma sociedade mais justa, ampliando horizontes sobre o cotidiano dos envolvidos e desempenhando um papel relevante junto aos movimentos e aos sujeitos que investem suas energias nas relações coletivas e nas relações de aprendizagem. Conforme os ensinamentos de Freire:

> A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles mesmos como seres mais além de si mesmos – como "projetos" –, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo. (FREIRE, 2019, p.102-103).

Em todas as edições do fórum o tema central era ligado à educação popular e em cada uma das edições modos de vida e saberes diferentes, mas com uma crença em comum, a fé em um outro mundo possível. Diante de tantos encontros e reencontros, perguntamos para Denise Rocha se houve algum feedback relacionado ao impacto na vida pessoal ou profissional dos participantes do FREPOP, ao que ela respondeu:

> *Tinha uma coisa bem legal, até pela metodologia freireana, do diálogo, da escuta, da não hierarquia entre saberes, tinha essa abertura o tempo todo... e ai no final tinha avaliação de todos os olhares, mas tinha muito depoimento emocionante, muita coisa legal. Lógico que esse alcance, olha porque aprendi aqui e vou fazer lá na minha comunidade, a gente tinha oralmente, acho também que nem dava, o FREPOP era um espaço de provocação, a gente não tinha acompanhamento e monitoramento, não era essa nossa função... lá dentro tinha pessoas que trabalhavam em ONG, trabalhavam numa instituição ou estavam à frente de um movimento, elas se comunicavam, a gente não tinha alcance desse diálogo.*

E era isso que acontecia nos encontros do FREPOP, havia uma pluralidade de classes sociais que lutavam por direitos, inclusão, vida de qualidade e por qualidade de vida. Eram encontros que proporcionavam o exercício da amorosidade, a dignificação do outro, o bem estar social, menos desigualdade, respeito e que proporcionava o diálogo com o outro, numa constante conscientização a caminho da libertação. Nesse espaço havia possibilidade de resistência, de esperança e de luta. A educação popular, como sinônimo do que era o FREPOP, se opõe à educação bancária, visando construir práticas educativas no contexto dos ensinamentos de Freire:

> Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis, que, na prática "bancária", são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 2019, p. 95-96).

Ainda de acordo com Freire, o FREPOP entendia a educação se refazendo constantemente na reflexão de sua prática, pois, insistia: um critério para saber se estamos pensando certo, é ver se estamos pensando a prática. Nesse sentido, a educação serve de ferramenta para consolidar a humanização, como nos afirma Miguel:

> Consideramos a ideia de aprendizagem e ensinagem como constituintes de um processo que carrega preocupações

> educacionais, culturais, políticas, mas também aportadas nas tecnologias (dispositivos da vida contemporânea), no fazer científico (levantamento de situações- -problema, reflexão e argumentação), no compartilhamento de objetos culturais (materializados nos objetos de leitura, escrita, cálculo), com vistas a uma formação que se quer humana nos múltiplos aspectos aí considerados. (MIGUEL, 2015, p. 273).

O FREPOP deixa um importante legado, tendo sido a expressão do seu tempo, tido como um marco para a educação popular. Quando questionada sobre o motivo de não haver mais o FREPOP na cidade de Lins, Denise Rocha esclarece:

> *[...] Acho que por questões particulares mesmo, embora a gente já nos últimos tempos, eu falava: vamos fazer de dois em dois anos... não precisa ser cinco dias... pensar diferente cansa também às vezes, você tem que ter uma força e eu acho que no momento que ele (Folquito) estava vivendo, essa força precisava ser canalizada para a saúde.*

Do depoimento de Denise Rocha Pereira, destaque-se, dentre outros aspectos relevantes, o fato de que a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos, em particular, são compreendidas pelos atores sociais envolvidos no FREPOP como espaço ampliado de debate e reflexões teóricas sobre formas de se fazer cumprir o papel do Estado na superação do analfabetismo e da baixa escolarização de amplo segmento da população brasileira.

Para eles, a Educação Popular é espaço de luta, um campo estratégico de novas dimensões para enfrentamento da exclusão escolar e da desigualdade social aviltante. Por isso, suas falas são sempre direcionadas para a preocupação com a participação cidadã, para a garantia dos direitos humanos, para a valorização da diversidade cultural e, principalmente, pela crença no trabalho educativo organizado como

elemento fundamental para combater a alienação, as crendices e a discriminação, promovendo a solidariedade e a busca de uma cultura de paz social.

Trata-se de pensar, não em um sujeito passivo para meramente se submeter aos ditames da instrumentalização para o mercado de trabalho, mas com preparação e capacidade para se fazer um agente social ativo e consciente de interpretação, ação criadora e transformadora:

> Pelos vínculos históricos existentes em muitos desses grupos com a EJA, talvez seja no interior dos mesmos que vamos encontrar uma riqueza de inciativas, de formatos, de processos de sistematização, de publicações, em consequência do compromisso e do caráter ousado de muitos desses grupos (GOMES, 2001, p. 207).

Pelo que sabemos, o autor não esteve no FREPOP, mas sabia como essas ações da sociedade civil organizada são importantes para se pensar o outro mundo possível...

3 FREPOP: memórias do seu idealizador em uma carta pedagógica

O FREPOP se constitui como espaço de saber não institucional, de diálogo, de provocações, de debates, enfim, de produção de conhecimento, podendo ser ainda entendido como um elemento articulador para a educação popular e ao mesmo tempo como uma das conquistas da educação popular. Vale destacar também as experiências pessoais ali vivenciadas, como declara outra de suas lideranças, Antonio Folquito Verona, em uma carta pedagógica:

> *Falar sobre uma experiência tão forte e profunda em minha vida e, também, na existência de tantas outras pessoas, não é uma tarefa muito*

*fácil! Mas, neste momento, sabemos que se faz necessário para que deixemos algum legado às futuras gerações que se apropriarão deste imponderável movimento, capaz de juntar gente de todas as idades, lutas sociais, engajamento político e convicções religiosas. [...] O FREPOP em sua trajetória contribuiu significativamente, sob um certo sentido, para a manutenção, reconstrução, divulgação e consolidação dos temas e metodologias propostos pela educação popular, indo muito além das fronteiras locais e nacionais. Com essa práxis, o FREPOP chegou praticamente aos cinco continentes através da participação de militantes de dezenas de países; pela constituição de uma grande rede de contatos pessoais ou de grupos, formais e informais, de encontros e reencontros e, até mesmo, de atos concretos de solidariedade mútuos [...] Mas, talvez, a maior contribuição do FREPOP para minha atual existência tenha sido o suporte afetivo e teórico que nele encontrei para que pudesse superar o aparecimento em mim de um tumor, diagnosticado maligno, que me fez passar por vários procedimentos médicos, durante o ano de 2012 [...] O FREPOP, e nele, especialmente a educação popular em saúde (Tenda "Paulo Freire"), me ensinou que nosso corpo tem todas as condições de superar as doenças, especialmente as que ele mesmo cria, como, neste caso, o câncer. Por meio dela, descobri ser possível pensar num processo de autocura, que compreendia três momentos, ao mesmo tempo distintos e complementares: a intensificação dos cuidados com o próprio equilíbrio psicoemocional; a prática semanal da auto-hemoterapia, para o fortalecimento de minhas defesas físicas; e a mudança radical nos hábitos alimentares, através da ingestão de comidas mais saudáveis e adequadas. Por tudo isso que escrevi, creio que ficam muito explícitos, sob meu ponto de vista, tanto a importância como o significado do FREPOP para o avanço da educação popular no Brasil e, por que não, também no mundo; assim como a mudança para melhor, como disse Paulo Freire, da vida de cada uma das pessoas que estão inseridas nesse contínuo e longo processo de "auto-educação. (*FOLQUITO, 2015, pp. 103-105*, apud* CRUZ, 2015).

Diante de tudo que foi exposto, nossa utopia é que a educação popular, a exemplo do que acontecia no FREPOP onde havia muitos

protagonistas, cada um contribuindo com seus saberes, tendo como característica a mediação como processo de educação compartilhada, seja vista como política pública e venha a ser efetivamente materializada, considerando que a educação popular na EJA é possível, vinculando o contextual à realidade. Como nos esclarece Paulo:

> As possibilidades de resistência e de ruptura emergem, demonstrando que, não necessariamente, devemos abrir mão da ação dentro dos processos formais, como é o caso da escolarização. Pensar a educação popular é, ao mesmo tempo promover o enfrentamento do poder controlador e instituir estratégias de luta e resistência a ele, mesmo por dentro do sistema oficial, até porque o sistema escolar não é a única fonte de educação. Se a escolarização formal é um grande projeto de controle social, é preciso lembrar que os educadores, entre seus sujeitos, são os executores privilegiados desse projeto. (PAULO, 2014, p. 198).

Além disso, exigências da sociedade contemporânea, evidenciam que apenas alfabetizar os jovens e adultos não é suficiente, o que:

> [...] impõem à EJA alcançar novas dimensões, propiciando a formação integral do ser humano e a consciência de suas potencialidades como ser criador, de modo a assegurar o acesso aos bens culturais, aos meios de preservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável, aos conhecimentos científicos e tecnológicos necessários à participação social e inserção no mundo do trabalho. O acesso à leitura e à escrita da língua nacional, a compreensão das diversas linguagens, o domínio dos símbolos e operações matemáticos, bem como dos fundamentos das ciências sociais e naturais, constituem as bases para o aperfeiçoamento constante dos indivíduos. Concebendo o conhecimento como uma construção social fundada na interação entre teoria e prática, e o processo de ensino aprendizagem como uma relação em que predomina a troca de saberes, os currículos da

> EJA devem abordar os conteúdos básicos desde os princípios da educação popular em uma perspectiva interdisciplinar." (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 28).

Nesse sentido, a educação é ato político que se aproxima da humanização.

Considerações Finais

Uma das intenções dos organizadores do fórum, que se deu como instituição política e social, numa perspectiva de acontecer a qualquer tempo e em qualquer lugar, era criar um território para debater práticas de forma reflexiva e crítica, com sujeitos não institucionalizados que têm muitos saberes e que poderiam expor esses saberes.

Isso veio se concretizar, havia participação de educadores de movimentos populares de saúde, de cultura, de moradores de rua, sindicalistas, trabalhadores rurais, indígenas, pessoas engajadas com a questão do negro, da mulher, movimentos do hip hop, da capoeira, do teatro, quilombolas, representantes que lutam pela posse da terra, pastorais sociais, de terreiros de matriz africana, de tantos outros mais segmentos e de várias partes do mundo, participando e apresentando suas características de sociedade e de modos de vida, buscando novas perspectivas, se desafiando com outras possibilidades e enquanto atores sociais, levando novas experiências e aprendizagens para seu cotidiano, através do diálogo e da escuta ativa.

Nos dizeres de Brandão: "O que o homem faz é o que ele cria. O que ele cria são os gestos de quando o coração e o conhecimento geram os saberes de sua condição de pessoa em busca da construção de sua liberdade" (BRANDÃO, 2006, p. 47).

Nesse sentido, o FREPOP deixa um importante legado, tendo sido a expressão de seu tempo, tido como marco da educação popular, fortalecendo a construção dos saberes, compartilhando experiências e práticas e, acima de tudo ampliando a crença num outro mundo possível.

Não podemos deixar de citar também, uma pessoa pela qual nutrimos grande admiração, o Prof. Dr. José Carlos Miguel especialmente por seu discurso ético, por seus escritos coerentes e de fato inspiradores, uma referência, em qualquer que seja a situação, de leitura, de aula, de reunião, em cursos de formação ou capacitação, em transmissões pela internet, correio eletrônico, seguindo sempre a mesma linha, ou seja, o diálogo horizontal e sempre defendendo o que acredita, de tal modo que, além de nos fazer refletir, nos faz querermos ser melhores como profissionais e também como pessoas.

Um homem que tem a máxima titulação acadêmica, porém, que nunca deixou de ser um educador popular, participou de várias edições do FREPOP, inclusive como membro da coordenação, que ao nos ouvir, escuta atentamente, valorizando-nos e fazendo com que possamos nos sentir "importantes", é um dos maiores exemplos de empatia, generosidade e humildade que já vimos, demonstra sua preocupação com a educação popular na organização desses escritos, e carrega a bandeira da EJA por onde quer que passe, nosso sentimento será sempre de gratidão!

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo, Brasiliense, 2006.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de; MIGUEL, José Carlos; ZANATA, Eliana Marques. Travessias na EJA: A extensão universitária como ponte do fazer, do aprender, do pensar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 257-276, maio-ago., 2015.

CRUZ, Márcio L.V. (organizador). **Fórum de Educação Popular:** tecendo e alinhavando encontros, experiências e saberes. Goiânia: Gráfica e Editora Cerrado, 2015.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67ª ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 13ª ed., São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da Educação. **São Paulo em Perspectiva**, vol. 14, n. 2, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.

https://especiais.gazetadopovo.com.br/eleicoes/2018/resultados/municipios-sao-paulo/lins-sp/presidenteAcesso em: 19 jun. 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão *et al.* 5ªed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

MANZINI, E. J. **Análise de Entrevista**. Marília: ABPEE, 2020.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil:** educação popular e educação de adultos. 6. ed. revis. ampl. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Org.). **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea – 1996-2004. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

PALUDO, Conceição. Educação Popular como resistência e emancipação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v.35, n. 96, p. 219-238, mai-ago., 2015.

PAULO, Fernanda dos Santos. Educação popular e educação de jovens e adultos em diálogo. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Educação Popular e Docência.** São Paulo, SP: Cortez editora, 2014

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos:** novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 201-224.

Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: Reflexões Necessárias à Constituição de um Programa de Educação para todos ao Longo da Vida

Clayton Ribeiro da Trindade[72]

Introdução

Constitui elemento central nos debates sobre a educação, a contribuição que pode ser prestada aos anseios de transformação da sociedade desigual e excludente. No entanto, é distante de consenso as formas dessa intervenção, seja por questões relacionadas à compreensão do fazer educativo, seja pela descontinuidade das políticas públicas. Certo desses invariantes da educação brasileira, pretendo nesse texto dialogar com a literatura produzida sobre a temática e com base em análise documental discutir aspectos do conceito atualmente em voga de Educação para Todos ao Longo da Vida, nos termos de protocolos internacionais, dos quais o Brasil é signatário, embora quase sempre não os cumpra de forma efetiva.

Desse modo, num primeiro momento, a educação é compreendida como chave para a emancipação e transformação do ser humano, manifestando-se de maneira complexa, constituída por inúmeras matrizes ideológicas arraigadas na cultura e, filosoficamente, de mais variadas maneiras. No entanto,o processo educacional deve ser resultado de planejamento estratégico mediante sistematização e

[72] Aluno Especial do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília.

https://doi.org/10.36311/2022. 978-65-5954-310-6.p391-420

coordenação de diretrizes e ações pedagógicas calcadas no conhecimento científico desenvolvido ao longo da história. É esse o papel da escola: socialização do conhecimento historicamente acumulado.

Assim, a educação, em sua essência, tem um viés político de modo que, segundo Paulo Freire (1996) todo ato educativo é um ato político e não é neutro, pois obrigatoriamente implica princípios e valores que caracterizam uma determinação de mundo e sociedade, vinculada a preceitos morais, éticos e sociais. Sendo assim, a interlocução entre política e educação é justificável, pois a educação tem como objetivo desenvolver o ser humano através do processo de humanização, bem como o exercício da cidadania, impondo-se à escola pública, principal instituição responsável pelo ensino em uma sociedade desigual como a brasileira, a criação de ambiente propício para o desenvolvimento intelectual com a finalidade transmitir o conhecimento historicamente acumulado.

Diante desses pressupostos, a educação tem como princípio conceber diferentes maneiras de pensar, desenvolvendo o pensamento racional por meio da reflexão-ação, ampliando o vocabulário, manifestando novos hábitos e costumes. Por consequência, inicia-se o legítimo processo de mutação fundamentando a importância da educação como essência pedagógica.

Nesse contexto, no Brasil, ao longo dos anos, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido compreendida como uma instância de ensino voltada à minimização dofracasso e exclusão escolar por parte de parcelas menos favorecidas da sociedade. Consequentemente, a EJA deve ser ligada a Políticas Públicas de Estado, de maneira a possibilitar a inclusão e minimizar a seletividade da escola, marcada por disseminar valores de classe face a ações de ensino de qualidade discutível e reproduzir a exclusão, em geral associada a invariantes como pobreza, preconceitos étnico-raciais e questões de gênero.

Ao analisar o cenário da educação atual, observa-se que é necessária a intervenção efetiva do poder público para que novas diretrizes educacionais sejam tomadas no sentido de estabelecer eficácia no processo pedagógico, postos em contexto de desigualdadessociais do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo.

Contudo, o que se tem por base atualmente é um relativo descaso do poder público com esse modelo de educação, uma vez que, analisando a história da EJA no Brasil, constata-se que sempre foi vista como um modelo educacional demarcado marginalmente por políticas educacionais oficiais.

Em estudo no qual situa a EJA no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96, Arroyo (2001) defende o distanciamento dessa prerrogativa legal da lógica do mercado e da limitação da legislação anterior a ela, com vistas a incorporar uma concepção ampliada de formação, delineada no contexto da pluralidade das vivências humanas para, no caso da EJA, considerar os saberes, conhecimentos e artefatos da cultura popular:

> A tensão sempre posta entre experiências de educação popular de jovens e adultos e a escola tem aí um dos desencontros. Enquanto a escola pensa, que fora dela, dos seus currículos e saberes não há salvação – nem cidadania e conhecimento, nem civilização e cultura – a educação popular já nos alerta que o correto é entender a escola como um dos espaços e tempos educativos, formadores e culturais (ARROYO, 2001, p. 17).

É no contexto dessas considerações iniciais que o presente estudo se justifica, analisando perspectivas da legislação brasileira para a organização de processos de EJA tendo-se em vista as especificidades de cada grupo sociocultural.

1 O Paradigma de Educação para Todos ao Longo da Vida: análise documental

O Parecer do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica nº 11, de 10 de maio de 2000, esclarece aspectos da LDBEN e amplia o sentido da EJA, com base na Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro (1997), assumindo a concepção de educação continuada, que se faz ao longo da vida, e contempla novos significados para a EJA ao definir suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

O ideário de Educação Para Todos ao Longo da Vida resulta de deliberação da V CONFINTEA (Conferência Internacional sobre Educação de Adultos) realizada em Hamburgo, Alemanha, 1997, e contemplada na Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro. Em síntese, esses documentos reafirmam que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, poderão constituir bases sólidas para um desenvolvimento justo e sustentável. Nesses termos é que se definem as funções da EJA expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCNEJA).

Nesse sentido, empenha-se para que a EJA constitua-se efetivamente como um direito social e humano à educação básica, garantida pelo Estado e corroborada como Direito Público Subjetivo, uma vez que o direito à educação é assegurado no Art. 6º da Constituição Federal de 1988 e na legislação de ensino dela decorrente. No entanto, a EJA tem sido tratada como um programa de governo, e não uma política de Estado, sofrendo descontinuidade nas ações, inclusive com fechamento deliberado de salas de aulas, tal como ocorre no momento.

O problema não é novo posto que, desde a Constituição Federal, promulgada no dia 16 de julho de 1934, o Estado define e regulariza o sistema de educação brasileiro conforme relata o art. 148 do Capítulo II Da Educação e Cultura:

> Art. 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animaro desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual. (BRASIL, 1934, p. 33).

Sendo assim, compete à União traçar as diretrizes da educação nacional,desenvolvendo um planejamento pedagógico com conteúdos, metas e objetivos já delimitados por meio da interlocução entre a federação, estados e municípios visando criar mecanismos que auxiliem e deem condições plenas para o desenvolvimento das artes e da cultura do País, de maneira que proteja e enalteça o patrimônio histórico e cultural.

Trata-se de vislumbrar a educação como um processo de desenvolvimento e transformação do ser humano. Compreende-se assim que a inserção ao mundo do conhecimento melhora substancialmente as condições de vida das pessoas, oportunizando a inclusão social e profissional, proporcionando transformações sociais, bem como contribuindo para o exercício da cidadania.

Todavia, em sentido amplo, educar significa contribuir para formação de uma consciência crítica sobre a realidade de vida do ser humano, assim como um engajamento político concebido como um fenômeno social, um processo de humanização, reconhecendo-se a cultura como matriz do conhecimento mediante historicização e criticidade.

Dito isso, é fato que negação do direito à educação vem acompanhada da negligência a outros direitos civis tais como saúde, transporte, alimentação e a inserção no mundo do trabalho, contrariando pressupostos humanitários como, por exemplo, a sobrevivência capaz de edificar o ser humano. Dado o cenário que determina o modelo social de educação, é difícil defender que há vontade política de resolver o problema da oferta de vagas na EJA, principalmente se pensarmos na necessidade de desenvolvimento de políticas de permanência.

Em tempos de incertezas e de retrocessos históricos, há um relativo descaso dopoder público com essa modalidade da educação básica, retratada como uma área do conhecimento a se qual constitui como uma quebra de paradigma do tradicional sistema educacional. Ao pensar a EJA como instrumentalização para o mercado de trabalho se impõe a ela um viés político conservador, pautado na luta de classes, contrapondo-se à resistência contra o autoritarismo e demais condicionantes das relações de poder.

Sem embargo, a promoção da educação reflete posições da classes detentoras do poder político-econômico hegemônico, desde as ações primitivas de catequizar os povos indígenas,civilizar os negros escravizados ou libertos visando instruí-los para o trabalho em razão do processo de industrialização, convertendo-os em mão-de-obra barata para o sistema de produção capitalista. Essas ainda são marcas distintivas das pessoas jovens e adultas a procurar as salas de aula de EJA. Por certo, a educação não deve ser um negócio, deve ser criação; não deve ter como pressuposto apenas qualificar para o mercado, mas para a vida, conforme nos ensina Mészáros (2005).

A história contextualiza percalços da sociedade escravocrata com resquícios coloniais, discriminando, marginalizando e oprimindo as classes subalternas, a despeito de processos de democratização em

inúmeros países latino-americanos, por meio do vínculo com a luta e a resistência.

Há que se reconhecer, no entanto, que a educação se fundamenta pela prática do conhecimento no mais alto grau de consciência, mas que, sozinha, não conduz a sociedadea libertar-se das amarras advindas da opressão, podendo contribuir, ora para a transformação, ora para a alienação. Diante disso, é necessário traçar diretrizes curriculares que tenham princípios voltados a uma educação libertadora e transformadora, centrada na emancipação do ser humano, vislumbrando a educação como um instrumento de mudança social. Assim, Freire (2007, p.70) estabelece que "A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio".

No bojo dos acontecimentos, há um movimento político-pedagógico tradicionalmente brasileiro, bem como de diversos países da América Latina mediante novos rumos perante um planejamento hegemônico, revisando teorias, princípios, conceitos, metodologia, estratégias e práticas pedagógicas, consolidando a Educação Popular como um instrumento de fundamentação da EJA, argumentando que, para existir uma sociedade justa e democrática, é necessário as classes oprimidas e discriminadas se conscientizarem sobre seu estado de vida e quais são as essências dos problemas que lhes afligem.

Assim, o movimento da Educação Popular entende que o ser humano deva ter uma consciência crítica do mundo ao redor, bem como seu comprometimento pessoal pela transformação das suas condições de vida, fundamentado nas prerrogativas de equidade e igualdade de direitos.

Por tal razão, a emancipação das classes menos favorecidas supõe, segundo este modo de pensar, desenvolver a consciência crítica,

em uma ação da práxis a estabelecer o questionamento constante da desigualdade, exigindo do aparato escolar a mediação pedagógica em contexto dialógico. Subentende-se que a Educação Popular constitui-se como um instrumental didático-pedagógico de construção progressiva do processo de emancipação do ser humano, considerada uma área do conhecimento nas quais as ações pedagógicas consistem no empenho do trabalho dentro das escolas, buscando a formação dos alunos para questionamento da estrutura sociopolítica, suas condições de existência e as raízes dos problemas sociais decorrentes.

Interessante ressaltar que assumir a Educação para Todos ao Longo da Vida suprime a leitura superficial, segmentada, sem compreensão, fora de contexto e carente de embasamento científico, pois envolve uma visão mais reflexiva para desenvolver o raciocínio crítico, criativo e emancipatório.

Nesse sentido, a fundamentação teórica da alfabetização, por exemplo, na concepção de Educação Popular, é resultado da combinação de diversos aspectos, respaldado por uma associação de princípios e práticas pedagógicas, canalizados ao exercício da cidadania, fomentando ações educativas para que sejam capazes de manifestar-se politicamente e socialmente na vida cotidiana. Concomitantemente, expressa uma ação educativa, sensibilizada com questões dos movimentos sociais, valorizando as vivências calcadas na experiência prática como maneira de organização, valorizando a identidade cultural, as histórias de vida e os valores de grupo.

Freire (2005, 2007) firmou, nesse sentido, teses da Educação Popular, tal que sua filosofia pedagógica constitui um dos pilares da educação libertadora, consolidando-se como um conjunto de teorias e práticas pedagógicas que têm os sujeitos das classes populares como protagonistas do processo de ensino e aprendizado, certificando e

legitimando o conhecimento das classes menos favorecidas, bem como da cultura popular.

Ademais, em sua origem, a Educação Popular é um movimento pedagógico e político tradicionalmente latino-americano, com vasta história de pensamentos, reflexões e ações práticas no âmbito educacional, considerado uma das mais majestosas contribuições da América Latina no que se refere ao pensamento pedagógico mundial.

O mérito da Educação Popular é dar visibilidade ao conhecimento prévio das pessoas, provocando a consciência coletiva com vistas à inclusão social, desenvolvendo o senso crítico, dando condições para que o indivíduo administre, de maneira racional e sensata, seus problemas na vida cotidiana. Nessa perspectiva, a Educação Popular surge fora do contexto da escola capitalista, tendo em suas origens os movimentos sociais que seopuseram na América Latina ao combate contra o processo de colonização e os governos autoritários.

Isso posto, seus fundamentos, assim como sua metodologia de ensino, tem como elemento principal a luta pela emancipação, instigando práticas pedagógicas tanto nos espaços educativos formais quanto nos informais, consolidando-se como filosofia da educação, bem como uma área consagrada de conhecimentos teóricos e práticos socialmente relevantes.

A priori, a Educação Popular tem em sua origem o anarquismo do proletariado industrial do início do século XIX, no contexto do socialismo autogestionário, do liberalismo radical europeu, dos movimentos populares, das utopias de independência, das teorias da libertação e da pedagogia dialética. Por um lado, na América Latina, a Educação Popular é desenvolvida por múltiplas experiências e projetos pedagógicos influenciados pordiversos educadores revolucionários tais como: José Martí, Simon BoÍívar, Simon Rodriguez, Orlando Fals Borda, além de Paulo Freire, como um dos mais importantes

propagadores deste método pedagógico conforme (GADOTTI, 1992, p. 4 *apud* DI GIORGI, 1992).

Ante tais pressupostos, a Educação Popular se constitui como parâmetro de identidade, como fundamento de trabalho pedagógico aventado por inúmeras organizações não governamentais, além de ações de imensuráveis movimentos sociais mundo afora, crescendo exponencialmente de forma diversificada. Portanto, a expressão Educação Popular é firmada como resultado de uma associação de princípios, sob a ótica da transformação social como modelo educacional ao se caracterizar enquanto papel social da educação escolar, claramente voltada ao desenvolvimento da criticidade mediante a um processo de conscientização social e política.

Observe-se que a LDB 9394/96 é abrangente e contempla tais prerrogativas, as quais exigem transformação da cultura escolar e superação de limitadores de sua efetivação como, por exemplo, o financiamento:

> Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
> § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
> § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e àprática social. (BRASIL, 1996).

Por isso, a se considerar os fundamentos da Educação Popular, deve-se ter em conta a sociedade de classes cujos invariantes convertem a educação de jovens e adultos em algo dúbio, destoando dos anseios das camadas populares, inclusive quanto ao seu propósito de propagar o conhecimento. Tal contraponto da EJA com a EducaçãoPopular deve

ocorrer mediante concepção pedagógica atinente aos inúmeros movimentos de educação a propor, nas suas bases filosóficas, uma metodologia sistematizada por elementos centrais da pedagogia freireana, transformando-a em ação cultural voltada à emancipação dos sujeitos. Sem considerar essa tese, o ideário de Educação para Todos ao Longo da Vida se revela uma falácia.

Não obstante, fundamentado na alfabetização, Paulo Freire desenvolveu um processo educacional que contemplava a educação como prática libertadora calcada na práxis revolucionária, sendo indispensável a concepção da educação como proposta de transformação, por meio da reflexão crítica e a ação como razão de um projeto social. Compreendia, portanto, que o objetivo geral da educação é transformar o ser humano em um sujeito autônomo por meio de processos de objetivação da própria vivência.

Nas palavras de Vigotski:

> A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Em outras palavras, segundo Vigotski a vivência é a totalidade das influências do meio e suas representações, sendo que cada ser

humano tem a sua particularidade, personalidade e subjetividade; todas estas são cruciais para a formação das pessoas ao longo da vida em meio ao convívio social. Logo a vivência possibilita o enfrentamento da relação inseparável das características da pessoalidade, bem como das singularidades e das circunstâncias caracterizadas pelas experiências vividas.

Enfatiza-se, para tanto, que a educação é um processo universal, constituído por inúmeras concepções e práticas pedagógicas relevantes. Compreende-se, então, que é ao aprender que a pessoa se desenvolve. Trata-se também de uma tradição certificada pela sua hombridade emancipatória, "sui generis", transformadora e interativa.

Por consequência, educar significa contribuir para a formação de uma consciência crítica sobre a realidade vivida e para um engajamento em seu processo de transformação e emancipação (ARROYO, 2001), consolidando um processo de conscientização, tendo como pressuposto disseminar o senso crítico, com vistas a uma nova visão de mundo perante a experiência prática formada pela própria vivência, considerando as reais necessidades dos educandos nas mais diferentes situações do cotidiano de vida e impondo iniciativas inovadoras de políticas públicas para a educação.

No entanto, a relação entre os conceitos de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, pelo prisma da Educação Popular, assume um sentido incompatível do que é estabelecido pelos documentos oficiais ratificados em organismos globais, dado que a Educação Popular deve ser amparada em um projeto de sociedade, caracterizado explicitamente em orientações político-ideológicas voltadas ao enfrentamento da desigualdade brutal.

Consequentemente, a educação não se limita somente à escola e, sim, a uma prática social. Por sua vez, ao se manifestar um olhar de Educação ao Longo da Vida pela perspectiva da Educação Popular, se

coloca um enfrentamento, reorientando o conceito de Educação ao Longo da Vida, assegurando que ela deve contribuir para transformar a condição de ser e estar no mundo, compreendendo-a como um mecanismo de conscientização e de transformação social.

Entretanto, reitera-se o comprometimento com a EJA como direito constitucional de todos os seres humanos. Por consequência, nas sociedades subalternas a Educação ao Longo da Vida deve ter como pressuposto ser compreendida como Educação Popular. Nesse sentido, compreende-se que a EJA deva se desprender do processo formal e burocrático, para se relacionar diretamente com o cotidiano de vida do ser humano, reconhecendo e valorizando diferentes conhecimentos culturais, correlacionando com o mundo do trabalho, seja em contexto de espaços educativos formais, não formais e informais.

Trata-se, portanto, de um modelo educacional que incorpore no currículo propostas pedagógicas relacionadas ao contexto político, social e ético, buscando-se emergir a partir do chão da escola, sob princípios e objetivos do trabalho pedagógico, tendo em vista qual ser humano e qual modelo de sociedade se pretende formar.

Pressupõe-se, portanto, que a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida éromper o olhar isolado da educação, fragmentada por categorias, etapas, graus, etc. Nestesentido, associa-se a educação pelo conceito de totalidade, em relação ao tempo de vida, independentemente de ser instância formal ou não formal. Considerar a educação e a aprendizagem no transcorrer de toda a vida, exige conceber que a aprendizagem não acontece exclusivamente no ensino formal, pelas interfaces com a vivência cultural, a qual extrapola os territórios formais de aprendizagem.

O Art. 4º da LDB 9.394/96 consagra que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de:

> IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;
> VI– oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
> VII– oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades (BRASIL, 1996).

Subentende-se que aprendizagem e desenvolvimento não podem ser compreendidos como instâncias separadas de modo que a Educação Popular deve prezar pelas experiências práticas fundamentadas na vivência cultural dos sujeitos. Portanto, há uma relação mútua profundamente correlacionada na qual segundo Vigotski (2010) a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é complexa, enfatizando-se que a aprendizagem é que irá promover o desenvolvimento. Além disso, a Educação Popular resguarda em seus princípios que só se consegue vislumbrar uma sociedade justa e democrática se as classes oprimidas tiverem consciência das suas reais situações de existência, assim como a gênese dos problemas que as afligem. Como consequência, somente a educação consegue projetar estratégias necessárias visando materializar mudanças sociais favorecendo as camadas populares.

Igualmente, é importante considerar que a Educação ao Longo da Vida, em momento algum, pode ser confundida com a Educação de Adultos, um contrassenso, pois seu fundamento ao longo da vida aponta que a educação acontece para todas as idades e não só na fase adulta. Em contrapartida, se a educação ao longo da vida é realizada em territórios formais e informais, restringir-se à educação formal é abdicar-se de várias capacidades humanas, portanto é necessário saber diferenciar, também, os ditames da Educação ao Longo da Vida, da Educação Formal e da Educação Informal.

Trazendo este debate para os dias atuais, pensar a Educação Popular no ambiente escolar, impõe se desenvolver a formação de educadores populares, auferindo uma diversidade de procedimentos específicos, constituindo princípios de identidade, bem como uma articulação entre as inúmeras organizações não governamentais e diversos movimentos sociais, a representar a heterogeneidade entre grupos humanos situados no contexto das lutas populares, tais como: trabalhadores rurais, trabalhadores urbanos, sem-teto, sem-terra e desempregados, pois isso reflete a diversidade da cultura popular.

2 A Educação de Jovens e Adultos no Contexto de Educação das Camadas Populares

Entre as várias concepções e práticas educativas postas em confronto com o modelo neoliberal de educação, vimos que a educação em espaços informais e não formais encontra ressonância no âmbito de movimentos sociais e culturais orientados pelo propósito de afastamento dos ditames do Estado, em tese comprometido com a ideologia neoliberal.

No entanto, se revela majoritária a tese de que o Estado deve prover o direito social à educação em todas as suas dimensões haja vista a sua condição de gestor do excedente econômico produzido pelos trabalhadores. Dessa forma, a educação popular nos espaços públicos mantidos pelo Estado transforma-se em bandeira de luta, a aglutinar forças no sentido de fazer valer tal prerrogativa, configurando um amplo processo político-pedagógico a ser relacionado diretamente ao contexto sócio-histórico. E a luta pela escola se insere na luta por direitos sociais amplos como sobrevivência digna, moradia, emprego, saúde, etc.

Nesse sentido, o pensamento de Paulo Freire permanece produzindo sentidos:

> A educação para liberdade implica exercício constante, permanente, da conscientização que se volta para si mesma e para sua relação com o mundo, tentando encontrar razões que expliquem e esclareçam a situação concreta do homem no mundo. Mas não é suficiente. É importante fazer ver que a reflexão não é suficiente para o processo de libertação. Necessitamos da práxis ou, em outras palavras, necessitamos transformara realidade em que encontramos. Mas para transformar a realidade, para desenvolver minha ação sobre a realidade, transformando-a, é necessário que haja constante unidade entre minha ação e minha reflexão (FREIRE,1979, p. 31).

Desse modo, a educação, na perspectiva da liberdade, acarreta atividade ininterrupta da própria consciência, correlacionada ao seu cotidiano de vida, visando entender e compreender o ser humano física e socialmente na sua plenitude. Freire (1979) é enfático ao estabelecer que somente a reflexão não constitui garantia do processo de libertação, pois é essencial exercer práticas sociais transformadoras da realidade em que se vive, por meio de ações politicamente coerentes, mantendo-se as singularidades individuais, através da reflexão. E ganha consistência a ideia da luta pelos direitos necessitar de capacidade de reflexão crítica, de competências de comunicação e de diálogo para encaminhamento do processo reivindicatório.

Nessa perspectiva, pressupõe-se, portanto, que o objetivo geral da educação é a transformação e o desenvolvimento capacidades perante um amplo processo de humanização, no qual o projeto político-pedagógico de uma nação é constituído por um prisma de mundo, ou seja, uma ideologia sustentada por uma gama de conhecimentos, a manifestar crenças, valores e princípios éticos e morais. Trata-se de uma educação que tem em sua história a articulação e a conexão em torno das lutas populares e a história política do país fundamentada a partir das condições postas face à luta de classes.

Sob a concepção sócio-histórica, a educação desenvolve uma função de suma importância para veiculação do saber historicamente acumulado, submetido à sua maneira de pensar e agir em relação ao mundo, fundamentada com base no trabalho como integrante da natureza humana, não como mera forma de instrumentalização para o mercado, mas como uma atividade vital à produção e difusão de conhecimento, bem como de produção da própria existência dos indivíduos. Dessa forma, a educação se revela como essencial nas relações cotidianas observando-se algumas práticas e comportamentos.

Delinear-se a trajetória de políticas públicas educacionais abrangentes exige a compreensão do processo de ensino e aprendizagem no contexto de empoderamento pela apropriação dos bens culturais constituídos pelo ser humano ao longo da história. Tal empoderamento se concretiza pela concretização de um processo cultural voltado à humanização, edificando o processo pedagógico em relação dialógica horizontal, fundamentando a educação por meio da cultura como uma dinâmica social e política.

Nesse sentido, de educação fundamentada na cultura, situa-se a gênese do processo de ensino e aprendizagem, bem como da transformação voltada ao processo de humanização. Isso é proveniente do empoderamento dos indivíduos intermediado pelaexperiência sócio-histórica, ao passo que o saber assimilado ao longo do desenvolvimento das faculdades e das peculiaridades humanas vão se constituindo no transcorrer do processohistórico.

Consequentemente, a vivência do ser humano é disseminada por distintas gerações pela qual modifica seu meio, modificando a si mesmo simultaneamente, impondo:

> Compreender, por exemplo, que a educação é uma dimensão historicamente especializada da cultura e a “sua” forma de realizar

> um tipo de educação é um momento transitório de tal dimensão. Antes de obedecer a regras próprias – que o império das "leis do ensino" tornam tão opressoramente evidentes e impositivas – a educação obedece, como outra qualquer prática agenciada que tem a ver com relações de saber e poder, a princípios de produção e transformação da própria cultura (BRANDÃO, 1986, p. 152, aspas no original).

Dessa formulação decorre a necessidade de transformação das formas de ensino, situando-as em contexto de aprendizagem desenvolvimental, posto que a educação se transcorre em instâncias de relações de poder tomadas como relações de saber, impondo sérios obstáculos à produção de sentidos de aprendizagem e de negociação de significados. Possivelmente, esse obstáculo explique os altos índices de evasão na EJA: os sujeitos vão à escola e nela não encontram o que buscam, abandonando-a.

Para melhor encaminhamento do problema é essencial estabelecer uma relação dialógica entre o educador e educando no qual o professor se posiciona como um agente pesquisador, motivando o alunoa buscar e refletir sobre as ações. Diante disso, é fundamental que essa ação pedagógica articule questões envolvendo o processo de pesquisa de modo a questionar os problemas suscitado pelos educadores, tendo por base a vivência cultural do alunado. Essa discussão é antiga, mas longe se resolver, a exigir um novo olhar sobre o sentido da educação:

> A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e eficaz de fazer dar a volta a esse órgão, não a de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso (PLATÃO, 2001, 213d: 214).

A educação é a essência do saber. Por ela nos fazemos humanos. Mas para que exista uma conexão dialógica, é indispensável constituir uma empatia entre os agentes envolvidos no processo pedagógico, pois a educação se constitui como um ato de persuasão pelo convencimento para elevar à condição humana. Esse diálogo deve ser fundamentado no afeto e respeito pelo outro, um diálogo horizontal a expressar a atividade humana e social com base nas experiências vividas, pois a práxis ontológica se revela unidade fundamental no desenvolvimento do ser humano.

Gadotti (2005, p. 2, aspas no original) considera que:

> A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não- formal não precisam necessariamente seguir um sistema seqüencial e hierárquico de "progressão". Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem.

Pressupõe-se, portanto, que a educação é teleológica, ou seja, tem uma finalidade explícita e própria, constituída, sobretudo, com vistas à obtenção de determinadoresultado. Não se faz educação por acaso; no caso do sistema oficial de ensino, é necessário que os procedimentos de gestão, didáticos e metodológicos se atenham a objetivos bem definidos, servindo de orientação para uma interpretação contextualizada dos saberes escolares, relacionando a teoria com a prática, visando a transformar a realidade, com propósito emancipatório, pautado em atitudes e valores éticos, bases do processo

de humanização. Por evidente, supõe transformar a forma de organização do trabalho na escola a partir de tomada de posição de seus agentes sociais intervenientes, principalmente da comunidade do seu entorno.

Partindo desses pressupostos, é interessante ressaltar que é atribuição do pedagogo não se limitar a um mero transmissor do saber, mas assumir compromisso com a organização da mediação pedagógica na EJA, criando estratégias metodológicas que estimulem a construção do conhecimento, instigando e problematizando diferentes pontos de vista, promovendo discussões as quais estabeleçam um vínculo de cooperação via companheirismo entre toda a comunidade escolar.

No entanto, se temos clareza que é o Estado, administrador do excedente econômico, o responsável pela oferta de ensino para toda a população, não nos parece razoável desconsiderar ações educativas postas no contexto dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada, correlacionando as instâncias de educação formal, não formal e informal, todas com objetivos fundamentais à busca da emancipação e do resgate da cidadania. A rigor, problemas crônicos do sistema educacional brasileiro como o analfabetismo e a baixa escolaridade de amplos agrupamentos sociais somente se resolverão pela atuação de toda a sociedade civil organizada, além de exigir profundas reformas multiestruturais para superação da desigualdade aviltante.

Como já indicado, no contexto internacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), instituída em 1945 como uma agência especializada das Nações Unidas (ONU), tem como propósito disseminar a paz mundial por intermédio da educação, preservando a cultura e a ciência como vias de formação humanista, combate à pobreza e estímulo ao desenvolvimento sustentável. Por isso, a UNESCO ratifica que a educação é um direito

humano, para todos e ao longo da vida, e que o acesso deve ser acompanhado de qualidade por meio da equidade.

Para tanto, a UNESCO procura liderar um plano de ação global para a educação que possa satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem, com o intuito de erradicar o analfabetismo mundial, dando apoio financeiro e técnico aos países que trabalham para diminuir a pobreza e a desigualdade social, promovendo a integração socioeconômica. Busca-se, assim, um novo marco na ordem econômica mundial para reduzir o analfabetismo, as desigualdades sociais e fomentar a cultura como estratégia de preservação da ordem social e política.

Se é fato que a ideia da transformação da educação como mecanismo de desenvolvimento econômico se situa nos limites da teoria do capital humano, por outrolado, investir na massificação da educação em escala global pode ter como resultado o incremento do desenvolvimento econômico, contribuindo para a modernização e inclusão social, haja vista o fato de se tratar de educação no contexto da sociedade capitalista, classista e marcada pela dualidade do sistema educacional, ora fomentando a emancipação, ora contribuindo para a alienação das camadas populares.

Segundo Marx, a estratégia política para transformação desse estado de coisasenvolve a própria dinâmica de sua superação:

> Esta combinação do trabalho produtivo pago com a educação mental, osexercícios corporais e a aprendizagem politécnica, elevará a classe operária bem acima do nível das classes burguesa e aristocrática (MARX, 1983, p. 60).

De acordo com essa forma de pensar, o ideário de Educação para Todos ao Longo da Vida pode se transformar em instrumento para a

compreensão da atual ordem capitalista com vistas à alterá-la, um mecanismo necessário para superação da "crise" de alienação proveniente do enorme contingente de pessoas fora dos sistemas educacionais.

Nesse sentido, mesmo não sendo uma das principais entidades das Nações Unidas, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, PNUD, exerce papel complementar para o desenvolvimento da educação, ao passo que, até a década de 1990, a principal contribuição dessa organização no campo educacional foi como uma agência de fomento global da educação, sob a tutela da UNESCO, com ações práticas visando seu objetivo de redução da pobreza via desenvolvimento sustentável, um novo paradigma de desenvolvimento, que não busca gerar crescimento econômico apenas, mas procura distribui-lo de maneira justa, privilegiando a capacitação do ser humano e priorizando os menos favorecidos no contexto da sociedade capitalista excludente. Por óbvio, ainda que tais ações se constituam como respostas tardias às demandas sociais pela educação e desenvolvimento econômico, em claro contexto de reformas dentro da ordem estabelecida, é uma trajetória importante a ser percorrida no sentido de fazer da educação instrumento de busca de superação da baixa escolarização.

Ainda nessa perspectiva de análise, é necessário destacar as ações do Banco Mundial, uma instituição financeira de âmbito internacional, a canalizar recursos financeiros a nações em desenvolvimento, o qual a partir da década de 1990 se coloca a participar de forma mais ativa na definição da agenda educacional no âmbito internacional, através da concessão de empréstimos e de investimentos, principalmente dirigidos à infraestrutura escolar e projetos de capacitação de professores. É, então, em contexto de interação com esses organismos internacionais que se consolida o paradigma de Educação para Todos ao Longo da

Vida, provocando amplas reformas nos sistemas de ensino dos países periféricos. Da força de organização dos agentes sociais envolvidos com a educação em geral e com a EJA, em particular, dependem o incremento do movimento almejado de Educação Popular na rede oficial de ensino.

No bojo desses acontecimentos, em 1990, realizou-se em Jomtien, na Tailândia, uma Conferência Mundial de Educação para Todos, visando discutir as possibilidades de universalizar o acesso à educação, promovendo a equidade mediante plano de ação global para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem. Essa reunião teve como patrocinadores, pela primeira vez, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial, UNESCO e o PNUD. Nesse evento foi aprovado a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, recomendando uma abordagem global do problemaeducacional, com uma importante ampliação do conceito de educação básica e ações coordenadas em vários níveis.

Muitas das orientações dessa conferência dinamizaram reformas educativas que haviam se iniciado na década anterior em países em desenvolvimento, evidenciando que a educação ganhava destaque entre as demais políticas sociais. Consequentemente, a Declaração de Jomtien deu destaque à Educação de Jovens e Adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educaçãobásica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais. Algo a se se estabelecer:

> Reconhecendo a minha cota de responsabilidade com o futuro da humanidade, especialmente com as crianças de hoje e as das gerações futuras, eu me comprometo em minha vida diária, na minha família, no meu trabalho, na minha comunidade, no meu país e na minha região (UNESCO, 2000, p. 1).

Sendo assim, a conjuntura de reestruturação do sistema neoliberal, pautado namaterialização do sujeito econômico, para o qual é preciso fazer concessões para calar o protesto social, revela-se uma preocupação global segundo a qual o papel da UNESCO seria inserir sujeitos excluídos do processo de escolarização, além de pensar condições de permanência como sucesso para os já contemplados.

Para tanto, as organizações internacionais reconhecem a ideia de que é essencial um maior investimento em educação como um direcionamento exequível para o crescimento econômico, entre os quais se destacam: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a UNESCO, sobre a perspectiva do discurso do desenvolvimento econômico através da educação, tal que essas duas organizações transformaram-se no epicentro de compreensão e disseminação de debate sobre a temática da inclusão buscando antídoto para o protesto social.

Percebe-se, assim que a Educação para Todos ao Longo da Vida é um paradigma situado na perspectiva da tentativa de conciliação de interesse de classes, com base nas ações da Unesco refletindo iniciativas de considerá-la no seu vínculo com o suposto desenvolvimento humano, fundamentada numa perspectiva histórica que, ao menos no discurso, propõe a edificação de uma nova subjetividade.

Enfatiza-se, para tanto, a perspectiva de que Educação Para Todos ao Longo da Vida não seja conhecida apenas como educação do futuro, mas sim fundamentada nas iniciativas do passado no sentido do resgate da cidadania via ressocialização, tendo na sua fundamentação os contrapontos dos conceitos de Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Educação Para Todos ao Longo da Vida, apontados como uma estratégia para a concorrência econômica e com a possibilidade de ser empregado e, concomitantemente, manifesta-se como maneira de atenuar e dizimar a exclusão social e a pobreza.

Interessante ressaltar que, entre as diversas organizações internacionais existentes, a UNESCO se caracteriza exclusivamente como uma agência específica em educação sobre o preceito de que somente a educação como mecanismo para o desenvolvimento conduz a implantação de uma nova reflexão pedagógica, a ideologia do progresso sustentado pelo processo educacional.

Portanto, seja na conjuntura internacional, seja no movimento brasileiro, a educação é considerada a chave para a emancipação e transformação do ser humano, sendo uma ferramenta fundamental para o processo de assimilação do conhecimento, cujo princípio é desenvolver a estrutura cognitiva do pensamento racional, através do ato de ensinar e aprender, com vistas ao desenvolvimento da capacidade de reflexão-ação. Na prática, a ideia da educação como sustentação do desenvolvimento do capital humano mais do que nunca se revela instrumento de diferenciação entre as pessoas, reforçando a dualidade educacional na sociedade capitalista periférica, a exigir postura conceitual e de luta para superação conforme delineado em Mészáros (2005).

A rigor, a fraseologia sobre a educação ao longo da vida relacionava-se à ideologia do "novo", na perseverante missão de construir-se um "novo projeto para o século XXI". Nesse mesmo período, isso corroborou e agravou profundamente as críticas aos sistemas educacionais, devido à sua "insuficiência" e "inadequação" diante do novo contexto do mundo tecnológico e do mundo do trabalho, associando noções de transitoriedade dos saberes e um erro cronológico dos currículos escolares revalidados e, concomitantemente, constituindo-se como um conjunto de atribuições neoliberais na reforma do Estado e da Educação.

No entanto, ainda que controversa, a ideia engloba ações que podem vir a servir como propulsores do desenvolvimento das

capacidades intelectuais e das funções psicológicas superiores, tais como atenção, memória, raciocínio, lógica, percepção, consciência, emoção, pensamento e a linguagem, processo de formação de conceitos tipicamente humanos umbilicalmente ligados à tomada de consciência no sentido de Freire (2007).

É movimento a impor luta política e busca de transformação da cultura escolar.

Considerações Finais

Na sociedade de classes o sistema educacional exerce um duplo papel, relativamente contraditório, podendo contribuir tanto para a emancipação das pessoas, quanto para a sua alienação.

A escola é parte inseparável de um conjunto de fenômenos que compõem a totalidade social; ela é produto de relações sociais, econômicas e políticas, e, portanto, atua na reprodução/transformação da realidade histórico-social. Ao mesmo tempo em que prepara a força de trabalho, pode ratificar desigualdades sociais e inculcar a ideologia dominante, no sentido de difundir valores, crenças e ideias compatíveis com a ordem sociopolítica estabelecida.

Por certo, nas sociedades capitalistas é de se destacar o primado da economia e da política sobre os demais fenômenos sociais de tal forma que na totalidade social existe um jogo de ações recíprocas entre forças que são desiguais, sendo que a educação, mais especificamente a escola, é, em função disso, relativamente subordinada à economia e à política.

No caso da educação de pessoas jovens e adultas, os sujeitos são submetidos a variadas formas de exclusão, o que impõe reformas multiestruturais no seio da sociedade de classes para minimização da desigualdade.

Partindo desses pressupostos, apontamos no texto para a educação enquanto um processo formativo amplo a fazer parte do cotidiano de vida do ser humano, seja na escola, em casa, na rua, na igreja, em instituições públicas ou privadas, ou seja, tal processo perpassa pelas experiências das práticas sociais em sentido de totalidade. Trata-se de movimento cultural, social e político posto no contexto de uma sociedade de capitalismo periférico e dependente, cujo arregimentar de forças para superação passa necessariamente pela atuação competente da escola. Nesse sentido, a educação está conectada ao cotidiano de vida, reconhecendo e valorizando diferentes conhecimentos empíricos, correlacionando-os com o mundo do trabalho, exaltando métodos formais, não formais e informais, em consonância com projetos de política de Estado.

Desse modo, o papel da educação é transmitir o conhecimento historicamente acumulado, sustentando o processo de humanização, construindo e desenvolvendo ações no sentido da formação para a emancipação humana, para tal como afirma Vigotski (2010) fomentar a educação como "a cultura e a fonte das qualidades humanas".

Nessa perspectiva, a função da escola, no enfoque da Teoria Histórico-Cultural, é inserir o aluno na cultura letrada, visando transformar qualitativamente o psiquismo humano. Isso pressupõe desenvolver as capacidades cognitivas, assimilando gradativamente, de modo mais amplo e complexo, os fenômenos que ocorrem no mundo globalizado e cada vez mais integrado, contribuindo para a formação de uma nova consciência.

Nesse movimento de ação pedagógica, os mediadores apontam os meios, criam e colocam instrumentos à disposição dos subalternos, retraduzindo e difundindo conteúdos relevantes para a compreensão da realidade social. Eis, o que a escola pode fazer. Pode não ser suficiente para a transformação, mas é a parte que lhe cabe...

Referências

ARROYO, Miguel González. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**: Revista de Educação de Jovens e Adultos, n. 11, Abr. 2001.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. 2016. Disponível em: http://www.iadb.org/pt/banco-interamericano-de-desenvolvimento,2837.html. Acesso em:10 set. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. República Federativa. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília, MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (1934). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 10 set.2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília:Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.Acesso em: 10 set. 2021.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115 –1139, 2005.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed.Rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia***:* saberes necessários à prática educativa. SãoPaulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir & Carlos Alberto Torres. **Estado e Educação Popular na AméricaLatina**. Campinas: Papirus, 1992.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **Seminário Direito à Educação**: solução para todos os problemas ou problema sem solução? Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005.

JORGE, Simões J. **A ideologia de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979. (Coleção Paulo Freire, 5).

MARX & ENGELS. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MÉSZÀROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987

PLATÃO. **A República**. Rio de Janeiro: Martin Claret, 2001, p. 213-214.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Trad. Marcia PileggiVinha e Max Welcman. Psicologia USP, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022. Acesso em: 10 set. 2021.

UNESCO. **Manifesto da Cultura de Paz**. Paris, 2000. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/bibpaz/textos/m2000.htm Acesso em: 10 set. 2021.

O Processo de Ensino e Aprendizagem da Estatística em Angola e Particularidades na Escola Superior Pedagógica do Bié-Angola

Amado Leonardo André[73]

Introdução

Tudo teve início quando, em 2012, comecei a lecionar na Escola Superior Pedagógica do Bié. No final do mesmo ano fui informado que no ano seguinte iria lecionar a disciplina de Estatística ao curso de Matemática, para professores e futuros professores. No plano curricular da Escola Superior Pedagógica do Bié, a disciplina de Estatística é lecionada em dois semestres subdividindo-se em: Estatística I e II. A disciplina de Estatística I é lecionada no segundo semestre do 2º ano do curso de Matemática, num total de 45 horas letivas. Já a Estatística II é lecionada no primeiro semestre do 3º ano, num total de 60 horas letivas, respeitando o regime de precedência.

Nos anos letivos de 2013 a 2015, ao lecionar a disciplina de Estatística II, identifiquei grandes dificuldades de aprendizagem nos alunos do curso de Matemática, como sejam:

---

[73] Docente da Escola Superior Pedagógica do Bié, Angola. Doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Câmpus de Marília. Mestre em Educação na especialidade de Didática da Matemática. Instituto de Educação da Universidade se Lisboa. E-mail: amado.andre@unesp.br
https://doi.org/10.36311/2022. 978-65-5954-310-6.p421-440

(i) Falta de noções básicas para acompanhar o trabalho realizado na disciplina, atendendo a que alguns só têm contato com a Estatística quando ingressam na universidade;

(ii) Dificuldades na resolução de tarefas envolvendo diferentes tipos de gráficos estatísticos, cometendo erros na leitura, interpretação e construção dos mesmos;

(iii) Dificuldades em atribuir significado ao resultado encontrado e em comunicar as conclusões de uma análise estatística; e

(iv) Dificuldades na compreensão das medidas estatísticas de localização. Estas dificuldades foram também encontradas em outros estudos e em diferentes níveis de ensino.

Por exemplo, em alunos do 9º ano, MORAIS (2011) identifica dificuldades relacionadas com a falta de rigor na construção do gráfico e com a seleção de um gráfico adequado para representar a situação proposta. ARTEAGA (2010), no seu estudo com futuros professores, detectou erros e dificuldades na construção de gráficos circulares e deparou-se com as seguintes dificuldades na leitura e interpretação de gráficos: níveis de leitura insuficientes, confusão entre os elementos do gráfico devido a construção incorreta do gráfico e confusão entre os valores da variável e da frequência.

Estas dificuldades são frequentemente atribuídas à forma como a Estatística é apresentada aos alunos, num ensino focado no domínio das técnicas mas que não garante a compreensão das mesmas nem a capacidade de interpretar os seus resultados (HENRIQUES; FERNANDES, 2015).

É neste contexto que emergiu a minha preocupação em discutir possibilidades de melhorar o ensino da disciplina de Estatística. As pesquisas relacionadas com as dificuldades dos alunos em Estatística têm permitido a conscientização, por parte de professores e investigadores,

de dificuldades de aprendizagem dos alunos em diferentes níveis de ensino (ARTEAGA, 2010; BATANERO, 2000b; CRUZ, 2013).

O presente trabalho objetiva-se em analisar o Processo de Ensino e Aprendizagem da Estatística em Angola e particularidades na Escola Superior Pedagógica do Bié, na qual se baseou nas seguintes questões de estudo:

(i) Como é feito o Processo de Ensino e Aprendizagem da Estatística em Angola e em particular na Escola Superior Pedagógica do Bié? e

(ii) Quais são as atuais orientações curriculares para o Processo de Ensino e Aprendizagem da Estatística?

1 Fundamentação Teórica

O ensino formal em Angola é feito em língua portuguesa pelo país ter sido uma colónia portuguesa. Em 1977, dois anos após a independência nacional, foi aprovado um novo sistema nacional de educação onde "a lei constitucional consagra a educação como um direito para todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crença religiosa" (INIDE, 2003, p. 7). A sua implementação foi em 1978 e tem como princípios gerais os seguintes:

(i) Igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos;

(ii) Gratuidade do ensino a todos os níveis e

(iii) Aperfeiçoamento constante do pessoal docente.

Naquela época, o sistema de ensino era constituído por um ensino geral de base, um ensino pré-universitário ou ensino médio e um ensino superior. A Estatística, no antigo sistema de ensino em Angola, estava presente na 9ª e 10ª classe na disciplina de Matemática.

Em função das novas exigências da sociedade angolana, em 2016, o estado angolano aprovou a Lei de Bases do Sistema de Educação. A Lei 17/16 de 7 de Outubro apresenta um ensino com perspectiva de desenvolvimento voltado a realidade do aluno (ANGOLA, 2016). Este documento define o que se pretende com esta Lei e o novo sistema cuja estrutura integra os seguintes subsistemas:

(i) Subsistema da Educação Pré-escolar;
(ii) Subsistema do Ensino Geral;
(iii) Subsistema do Ensino Técnico-Profissional;
(iv) Subsistema de Formação de Professores;
(v) Subsistema da Educação de Adultos e
(vi) Subsistema do Ensino Superior.

Subsistema da Educação Pré-escolar: é a base da educação, que cuida da primeira infância, numa fase da vida em que se devem realizar as ações de condicionamento e de desenvolvimento psicomotor.

O subsistema do Ensino Geral é constituído por um ensino primário de 6 classes (básico obrigatório) e um ensino secundário que integra dois ciclos, com duração de 3 anos cada. Nos planos curriculares do 2º ciclo do ensino secundário (10ª, 11ª e 12ª classes) contemplam-se alguns conteúdos elementares de Estatística, incluídos na disciplina de Matemática. Essencialmente contemplam-se conteúdos relativos à Estatística descritiva como distribuição de frequências e os gráficos e as medidas de tendência central e de dispersão. Nestes planos curriculares esboçam-se como objetivos de aprendizagem para o tema de Estatística "realizar a análise e interpretação de dados" (INIDE, 2003, p. 15) e uma das orientações metodológicas que se oferece é a contextualização dos dados. No entanto, a unidade de Estatística, nas várias classes do ensino secundário, está contemplada no final do programa de Matemática e, por falta de tempo, nem sempre é apresentada e trabalhada com os alunos. Assim, frequentemente os alunos terminam o ensino secundário

e ingressam no Ensino Superior sem a base necessária para a compreensão dos conteúdos de Estatística a abordar neste nível de ensino, trazendo consigo conceitos mal formulados e revelando inúmeras dificuldades.

Subsistema do Ensino Técnico-Profissional: é o fundamento do sistema de educação e ensino que assegura uma preparação técnica e profissional dos indivíduos necessária para a conclusão de cada um dos seus ciclos, para a sua inserção no mercado de trabalho sem prejuízo da possibilidade da continuação de estudos no subsistema de Ensino Superior. Este subsistema está estruturado da seguinte forma:

(i) Formação profissional Básica;

(ii) Ensino Secundário Técnico-Profissional.

Subsistema de Formação de Professores: é o conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições disposições e recursos vocacionados para a preparação e habilitação de professores e demais agentes de educação para todos os subsistemas de ensino. Este subsistema está estruturado da seguinte forma:

(i) Ensino Secundário Pedagógico;

(ii) Ensino Superior Pedagógico.

Subsistema da Educação de Adultos é o conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos vocacionados para a implementação de processos educativos baseados em princípios, métodos e tarefas de andragogia. Este subsistema está estruturado em dois ciclos:

(i) O Ensino Primário de Adultos;

(ii) O Ensino Secundário de Adultos.

O Ensino Primário de Adultos organiza-se em dois ciclos:

(i) Alfabetização: que corresponde a 1ª e 2ª classes e é frequentado por alunos com idades a partir de 15 anos;

(ii) Pós – Alfabetização: que corresponde a 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classes e é frequentado a partir de 17 anos.

O Ensino Secundário de Adultos organiza-se da seguinte forma: A formação Profissional Básica, que compreende a 7ª, 8ª e 9ª classes;

O Ensino Secundário Técnico, que compreende a 10ª, 11ª, 12ª e 13ª classes.

É importante salientar que a Educação de Adultos é realizada em escolas públicas, público-privadas e privadas em horário diferente das atividades do ensino regular ou em horário flexível, isto é, no regime antes laboral e pós laboral desde que existam condições técnico-pedagógicas que o permitam. Os alunos que frequentam esse subsistema são aqueles com idade igual ou superior a 15 anos que se encontram em disparidade com as classes de ensino no regime normal, à luz da Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola.

Tendo em conta o seu principal objetivo que é a aceleração das aprendizagens de Jovens e Adultos as aulas são ministradas em módulos, e estes por sua vez encontram-se subdivididos em três a saber:

(i) Primeiro módulo que corresponde a 1ª e 2ª classes;

(ii) Segundo módulo que equivale a 3ª e 4ª classes;

(iii) Terceiro módulo que corresponde a 5ª e 6ª classes.

Os conteúdos do ciclo de Ensino Primário de Adultos estão resumidos em módulos com base ao sistema da interdisciplinaridade a título comparativo ao regime normal e por sua vez as disciplinas são classificadas em duas áreas:

(i) 1ª Área: que tem sobre seu controle as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, História e Geografia.

(ii) 2ª Área: corresponde as seguintes disciplinas: Matemática, Ciências e Artes.

Para o Ensino Secundário de Adultos particularmente na área de formação Profissional Básica tem sobre seu controle as seguintes

disciplinas: Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, História, Geografia, Química, Física, Educação Moral e Cívica, Língua Estrangeira, Educação Laboral e Empreendedorismo e Educação Visual e Plástica. Nesta área a Estatística aparece como tema da disciplina de Matemática e consta no programa os seguintes subtemas:

(i) Importância da Estatística;
(ii) Recolha de dados;
(iii) Organização e interpretação de dados;
(iv) Medidas de tendência central.

No entanto, na maioria das vezes não é apresentada e discutida com os alunos por falta de conhecimento de alguns professores.

O governo angolano neste subsistema tem o apoio de parceiros sociais como: as igrejas, Policia Nacional, Forças Armadas Angolanas, Partidos políticos e algumas Organizações Não Governamentais (ONGs), tais como: PROVAJE e AFAMOSA.

O subsistema de Ensino Superior engloba as Universidades de Ciências, das quais saem quadros formados nas áreas de Ciências puras e Instituições Superiores de Educação, cujo perfil profissional é a docência. Entre estas estão os Institutos Superiores de Ciências da Educação e as Escolas Superiores Pedagógicas, dedicados exclusivamente à formação de professores nos diferentes ramos do saber com conhecimentos cientifico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações. Em ambas as Instituições de Ensino Superior, a Estatística é uma disciplina transversal no plano curricular do curso de Matemática.

2 Particularidades na Escola Superior Pedagógica do Bié

Para o caso concreto da Escola Superior Pedagógica do Bié, se define como objeto de trabalho profissional o processo educativo e, em particular, o Processo de Ensino-Aprendizagem no ensino secundário, por ser este o nível de ensino em que o professor vai desenvolver o seu trabalho. Para a formação deste profissional, as disciplinas agrupam-se em três áreas, tendo em conta o seu contributo para a formação do profissional: área científica principal, geral e complementar.

A área científica principal contempla as disciplinas que contribuem para a formação na área específica da especialidade do curso; a área científica geral refere-se às disciplinas que contribuem para a formação do perfil pedagógico e a área científica complementar inclui as demais disciplinas que contribuem para a formação integral do profissional docente, entre as quais se integram as disciplinas de Estatística. Nesta área, a Estatística tem um papel importante ao possibilitar a descrição dos acontecimentos educativos e expressar os problemas inerentes à educação de uma forma clara e precisa além de contribuir para o desenvolvimento das habilidades investigativas necessárias ao futuro exercício das funções docentes.

A Estatística não está incluída no conjunto de conhecimentos específicos da titulação em si, mas faz parte de um grupo de ferramentas que servirão para o estudo, a compreensão e desenvolvimento das matérias específicas de cada especialidade. Por esta razão, o seu ensino resulta por vezes numa tarefa difícil que exige dos professores do Ensino Superior um profundo conhecimento do conteúdo da disciplina, mas também da metodologia do seu ensino.

Um outro aspeto a considerar é a sua natureza interdisciplinar, ou seja, os conceitos estatísticos são manejados em consonância com a terminologia própria das áreas do conhecimento em que se ministra, por

exemplo: Biologia, Psicologia e Geografia, entre outras. Por isso é necessário uma preparação prévia e a formação permanente dos professores, com o apoio dos Departamentos de Ensino e Investigação e grupos de investigadores em Estatística. Considerando estes desafios, desde os primeiros anos do seu funcionamento, em 2005, como uma extensão do Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo (ISCED/Huambo) até à sua denominação como Escola Superior Pedagógica em (2009), que se realizaram inúmeras mudanças a nível curricular na disciplina de Estatística.

Inicialmente não existia um programa específico da Estatística, que constituía um problema que afetava em grande medida o seu Processo de Ensino e Aprendizagem, e o sistema de conteúdos não se adequava ao perfil de formação de estudantes, os quais não contavam com a base matemática necessária. Além disso, a quantidade de conteúdos prevista para abordagem tornava difícil a sua execução na prática, porque, nas especialidades não matemáticas esta disciplina é semestral. Associado ao referido, deve-se ter em conta que apesar do objeto de trabalho de qualquer aluno formado na Escola Superior Pedagógica seja a docência, tal objeto se diferencia em função da titulação a que se faça referência, visto que, por exemplo, um aluno de Matemática e um de Psicologia não têm as mesmas necessidades de formação nesta área da Estatística. Mesmo tendo pontos em comum no referente aos conceitos, o enfoque de estudo, a profundidade e a aplicação dos mesmos é muito distinta em ambos os casos.

Atualmente a Escola Superior Pedagógica do Bié possui programas das disciplinas de Estatística I e II, que comporta os seguintes temas:

(i) Desenvolvimento histórico da Estatística;
(ii) Conceitos estatísticos elementares;
(iii) Elementos da teoria de amostragem;

(iv) Probabilidades;

(v) Variáveis estatísticas;

(vi) Classificação e escalas de medição;

(vii) Sistematização sobre estatística descritiva, e

(viii) Noções de correlação e regressão.

É necessário refletir sobre a forma como estes conteúdos estatísticos são abordados em sala de aula, permitindo a tão necessária mudança do método expositivo para métodos que permitam aos alunos ter um papel mais ativo e aprender com compreensão.

2.1 As orientações atuais para o ensino e a aprendizagem da Estatística

O papel essencial da Estatística em diversos campos da sociedade é também reconhecido, há algum tempo, havendo vários autores (MARTINS; PONTE, 2010; PONTE; SOUSA, 2010) a defender que o ensino da Estatística deve valorizar o desenvolvimento da literacia estatística, de modo a formar cidadãos mais críticos e conscientes sobre a informação que os rodeia. Com o aumento da literacia estatística espera-se que os alunos, enquanto cidadãos, possam ser capazes de, entre outras coisas, ler e descrever informação contida em gráficos ou tabelas, interpretar textos que envolvem conceitos estatísticos e saber escolher medidas estatísticas adequadas para uma descrição sumária dos dados.

O objetivo principal do ensino da Estatística deve ser o desenvolvimento da literacia estatística. "Um aspeto fundamental na literacia estatística é a capacidade de compreender e usar o pensamento e o raciocínio estatístico" (MARTINS; PONTE, 2010 p. 9), traduzindo-se, por exemplo, na capacidade de ler e interpretar os dados que estão organizados de diferentes formas em tabelas e gráficos e que serão utilizados para responder a diversas questões. JÚNIOR e LOPES

(2014) acrescentam a ideia de que desenvolver a literacia estatística inclui a capacidade de entender a linguagem utilizada na comunicação: os termos estatísticos, os símbolos de escrita e os diferentes tipos de gráficos estatísticos.

Atualmente, é inquestionável a importância de desenvolver a literacia estatística dos alunos, isto é, a capacidade de interpretarem e avaliarem criticamente a grande quantidade de dados que fazem parte da sua realidade quotidiana e de comunicarem e tomarem decisões informadas com base nessa informação (GAL, 2002). Neste sentido, o autor relaciona alguns requisitos para que o cidadão possa cumprir o que dele se espera numa sociedade orientada por números e quantidades:

(i) Perceber a necessidade de trabalhar com dados (compreendendo que são números inseridos num determinado contexto), conhecendo a sua proveniência e a forma de os produzir;

(ii) Estar familiarizado com termos e ideias básicas de Estatística descritiva, nomeadamente métodos (medidas, tabelas e gráficos) para reduzir a informação contida nos dados;

(iii) Compreender noções básicas de Probabilidades e

(iv) Entender o mecanismo do processo inferencial, ao tomar decisões estatísticas.

Tabela 1 - Modelo de literacia estatística (gal, 2002)

Elementos do conhecimento	Elementos de disposição
Competências da literacia Competência de questionar criticamente Conhecimento estatístico Conhecimento matemático Conhecimentos do contexto Questões críticas	Crenças e atitudes Atitude crítica
Literacia estatística	

Fonte: Dados da pesquisa

Uma componente de conhecimento, que inclui elementos cognitivos (competências da literacia, competência de questionar criticamente, conhecimento estatístico, conhecimento matemático, conhecimento do contexto e questões críticas) e outra componente que integra os elementos de disposição (crenças e atitudes e atitude crítica).

A necessidade do desenvolvimento da literacia estatística, que prepare jovens e futuros adultos para viver de forma responsável e participativa numa sociedade que se gere por dados e em que reina a incerteza, tem inspirado a reforma das orientações curriculares relativas ao ensino da Estatística (GAISE, 2005; NCTM, 2007) e constitui-se o seu principal objetivo. As orientações do GAISE (2005) enunciam seis recomendações para o ensino da Estatística que refletem esta preocupação com o desenvolvimento da literacia estatística:

(i) Salientar a literacia estatística e desenvolver o pensamento estatístico;

(ii) Utilizar dados reais;

(iii) Acentuar a compreensão dos conceitos, em vez de apenas teoria e procedimentos;

(iv) Fomentar uma aprendizagem ativa na sala de aula;

(v) Utilizar tecnologia para desenvolver a compreensão dos conceitos e análise dos dados e

(vi) Utilizar a avaliação para conhecer e melhorar a aprendizagem dos alunos.

Portanto, fica claro que os professores de Estatística devem recorrer menos a palestras e mais a estratégias alternativas, tais como projetos, exercícios de laboratório, atividade de resolução de problemas e investigações estatísticas.

Uma investigação diz-se estatística se, na sua concretização, o aluno utiliza metodologias quantitativas, integrando a linguagem e os métodos estatísticos num processo mais global de investigação (BATANERO, 2001). É através delas, onde o contato com as técnicas e instrumentos de recolha de dados e com diferentes modos de os representar e sintetizar surge da necessidade efetiva de os usar, que os alunos podem ser envolvidos em aprendizagem autêntica dos processos e conteúdos estatísticos (HEATON; MICKELSON, 2002). Uma investigação estatística tem por base um ciclo constituído por quatro etapas: formulação das questões, recolha de dados, representação e análise de dados e interpretação dos dados e formulação de conclusões (MARTINS; PONTE, 2010).

HENRIQUES e OLIVEIRA (2012) salientam que expor os alunos ao ciclo de investigação estatística dá-lhes a oportunidade de construir uma compreensão da importância de cada uma das etapas e do propósito de várias técnicas estatísticas. Em cada uma das etapas há aspetos importantes a destacar. Na primeira etapa os alunos formulam um problema a investigar que seja do seu interesse e ganham sensibilidade para redigir questões estatísticas que possam ser respondidas através dos dados. Na segunda etapa delineiam o processo para recolher dados relevantes que permitam responder as questões formuladas e envolvem-se na própria recolha de dados. A terceira etapa

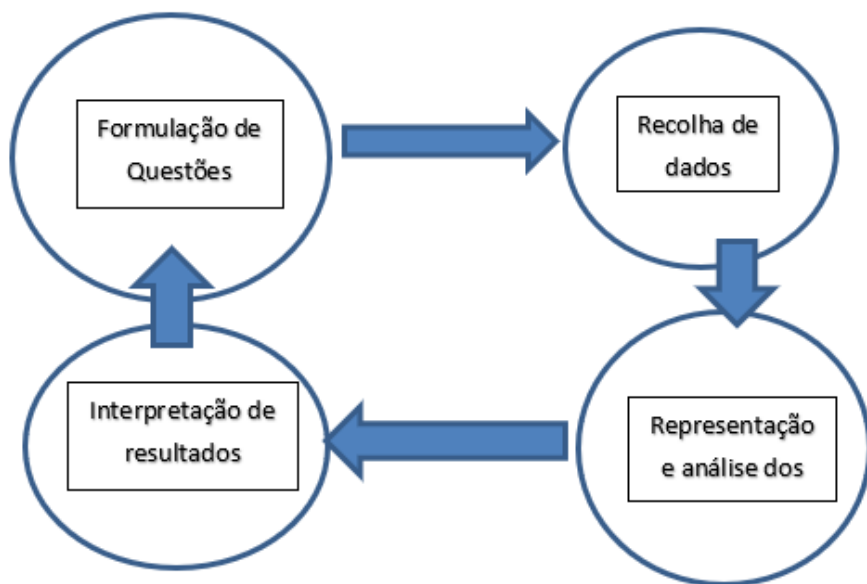
corresponde a representação e análise de dados que envolve muitos assuntos complexos desde a sua ordenação, significado dos números num gráfico, escolha das medidas apropriadas para sumariar e comparar grupos e identificação de relações entre variáveis. As mesmas autoras sugerem, igualmente, que os alunos trabalhem com diversos tipos de representações gráficas em contextos que lhes sejam relevantes e com questões dirigidas a diferentes níveis de compreensão para ativar o processo de compreensão gráfica. Já na última etapa do ciclo, os alunos deverão interpretar os resultados obtidos, formulando conclusões.

CICLO INVESTIGATIVO

Formulação de Questões

Recolha de dados

Representação e análise dos

Interpretação de resultados

Fonte: O ciclo Investigativo (MARTINS; PONTE, 2010)

Os estudos indicam que os alunos quando são postos a este tipo de atividade, que envolve o ciclo de investigação estatística tendo em

conta o seu contexto ou a realidade, ganham mais capacidades para poderem desenvolver a literacia estatística.

3 Metodologia

O estudo privilegia a Pesquisa Qualitativa, onde há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. O ambiente natural foi a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador o instrumento chave. A interpretação dos fenômenos foi a atribuição de significados no processo da pesquisa. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (KAURK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010).

Quanto ao Procedimento utilizou-se a Pesquisa Bibliográfica que é elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, material disponibilizado na Internet (GIL, 2007). Utilizou-se o paradigma interpretativo que é o produto de um processo de interpretação de ações desenvolvidas pelos investigadores, que desempenharam um papel chave no contexto do estudo (AMADO, 2014). Em relação a análise de dados, sabemos que o pesquisador tende a analisar as informações indutivamente. Neste trabalho foi feita a partir dos documentos reitores que regem a Educação no geral e em particular o Processo de Ensino-Aprendizagem da Estatística.

3.1 Análise dos principais resultados

Constatado os diferentes subsistemas como o Ensino Geral e de Educação de Adultos chegou-se a conclusão que a Estatística aparece como um parente pobre da Matemática, visto que surge como

unidade temática e está contemplada no final dos programas de Matemática subordinada às medidas de tendência central, e, por falta de tempo, nem sempre é apresentada e trabalhada com os alunos e por vezes por falta de conhecimento dos conteúdos por parte de alguns professores. Como afirma BATANERO (2003), o fato de a Estatística estar presente no currículo da Matemática não significa que os professores a estão ensinando. Ainda acresce a autora que alguns não se sentem confortáveis para ensinar Estatística, deixando-a, muitas vezes, como último tema, e quando têm oportunidade, omitem-na.

Os professores dos Subsistemas do Ensino Geral e de Educação de Adultos em Angola necessitam de uma formação relacionada com a educação estatística, para que possam favorecer e potenciar o Processo de Ensino-Aprendizagem da Estatística.

Por sua vez, já no Subsistema de Ensino Superior a Estatística é uma disciplina transversal no plano curricular de todos os cursos. Importa realçar que um ensino estatístico sólido permite aos alunos tornarem-se ativos na aprendizagem. Os alunos tornam-se mais autônomos com suporte nos diferentes métodos e estratégias selecionados para concretização do processo. Como refere BATANERO (2001), é necessário "experimentar e avaliar métodos específicos para o ensino da Estatística, para não se pautar sempre pelos princípios gerais do ensino da Matemática posto que o ensino da Estatística é muito diferente do determinista da cultura tradicional das aulas de Matemática" (p. 7).

O trabalho realizado com base nos documentos levou-me a perceber que o ensino da Estatística tem sido alvo de mudanças recentes, devido à reconhecida importância que os processos estatísticos assumem na sociedade e à valorização da capacidade de a usar no local de trabalho, na vida pessoal e como cidadãos (MAKAR; BAKKER; BEN-ZVI, 2011). As orientações curriculares têm vindo a salientar a importância

de uma correta interpretação dos resultados de um estudo estatístico, estimulando o desenvolvimento do sentido crítico, a capacidade de argumentação, de intervenção e a tomada de decisões dos alunos.

Considerações Finais

A Estatística, desde o seu surgimento, tem-se apresentado como uma ciência interdisciplinar e grande parte de seu desenvolvimento se dá pela possibilidade de resolver problemas em campos diversos. O enfoque no ensino da Estatística atualmente, está muitas vezes mais centrado no desenvolvimento de capacidades e procedimentos do que na capacidade de pensar estatisticamente.

Considero ainda que o trabalho realizado, contém informações úteis que fomentam o Ensino e Aprendizagem da Estatística que permitirá deste modo desenvolver a literacia estatística aos alunos dos diferentes níveis de ensino no contexto em que foi realizado o trabalho.

Por fim, gostaria de salientar que este trabalho reforça a importância do ensino e aprendizagem da Estatística e o mesmo pode servir de mola impulsionadora para se desenvolver a literacia estatística aos alunos.

Referências

ANGOLA. Lei nº 17/16 de 7 de Outubro de 2016. Sistema de Educação e Ensino que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação de Ensino. I série nº 170, p, 3994-4011.

AMADO, J. **Manual de Investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Pombalina, 2014.

ARTEAGA, J. **Evaluación de conocimientos sobre gráficos estadísticos y conocimientos didácticos de futuros professores**. (Tesis Doctoral) - Universidad de Granada, Granada, 2010.

BATANERO, C. Dificultades de los estudiantes en los conceptos estadísticos elementales: el caso de las medidas de posición central. *In*: C. Loureiro, O. Oliveira e L. Brunheira. (Orgs.), **Ensino e aprendizagem da estatística**. Lisboa: SPE, APM, DEIO da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2000b, p. 31-48.

BATANERO, C. **Didáctica de la estadística**. Granada: GEEUG, 2001.

BATANERO, C. **Didáctica de la Estadística.** Granada, 2003.

CRUZ, A. M. S. C. **Erros e dificuldades de alunos de 1º ciclo na representação de dados estatísticos** (Relatório de Mestrado) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

GAISE. **A curriculum framework for Pre-k12 statistics education.** Califórnia, CA: American Statistical Association, 2005.

GAL, I. Adult Statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. **International Statistical Reviews**, v. 70, n. 1, p. 1-25, 2002.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2007.

HEATON, R. M., & MICKELSON, W. T. The learning and teaching of statistical investigation in teaching and teacher education. **Journal of Mathematics Teacher Education**, v. 5, n. 1, p. 35-59, 2002.

HENRIQUES, A. C.; FERNANDES, A. J. O ensino da estatística nas recentes orientações curriculares. *In*: A. Borralho, E. Barbosa, I. Vale, H. Jacinto, J. Carvalho e Silva, & J. Latas, Atas do ProfMat2015: **Matemática, currículo e desenvolvimento curricular** (pp. 48-67). Lisboa: APM, 2015, p. 48-67.

HENRIQUES, A., & OLIVEIRA, H. Investigações estatísticas: Um caminho a seguir? **Educação e Matemática**, n.120, 3-8, 2012.

INIDE. **Caraterização global do contexto angolano e respetivo sistema Educativo**. Luanda: Editora Moderna, 2003.

JÚNIOR, G. B. S., & LOPES, C. E. Representações gráficas e variáveis estatísticas: Reflexões para a formação de engenheiros de produção. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 3 n. 5, p. 100-114, 2014.

KAURK, F. da S., MANHÃES, F. C., e MEDEIROS, C. H. Metodologia da pesquisa: um guia prático. Itabuna/Bahia: Via Litterarum, 2010.

MAKAR, K., BAKKER, A. & BEN-ZVI, D. The reasoning behind informal statistical inference. **Mathematical Thinking and Learning,** v.13 n. 1, p. 152-173, 2011.

MARTINS, M. E. G., & PONTE, J. P. **Organização e tratamento de dados**. Lisboa: DGIDC 2010.

MORAIS, P. Construção, leitura e interpretação de gráficos estatísticos por alunos do 9.º ano de escolaridade (Dissertação de Mestrado) - Universidade do Minho, Minho, 2011.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. **Princípios e normas para a Matemática escolar**. Lisboa: APM, 2007.

PONTE, J. P.; SOUSA, H. Uma oportunidade de mudança na Matemática do ensino básico. *In*: GTI (Org.), **O professor e o programa de Matemática do ensino básico**. Lisboa: APM, 2010, p. 11- 41.

Abordagem Metodológica da Temática Grandezas e Medidas na EJA: Uma Perspectiva de Aprendizagem Desenvolvimental

José Carlos Miguel[74]

Introdução

O presente capítulo discute os fundamentos básicos de uma ação pedagógica voltada para a apropriação de ideias e conceitos matemáticos relativos à temática Grandezas e Medidas por estudantes da educação de jovens e adultos, a EJA. Tendo como base a forma como a literatura produzida trata do assunto, procedo à análise de situações matemáticas envolvendo esses conceitos de forma a responder basicamente à seguinte questão de pesquisa: "Como docentes e educandos podem lidar com o componente curricular Grandezas e Medidas na EJA de modo a incrementar o processo de formação de conceitos sobre esse conteúdo?"

Para tanto, valho-me de pesquisa bibliográfica sobre o assunto, de análise sobre a forma como o abordam na escola e de discussão sobre propostas de encaminhamento metodológico, com consequências sobre a forma de organização dos programas de ensino.

Como se sabe, trata-se de temática fundamental no processo de letramento matemático por permitir diversas interfaces com situações da vida cotidiana, se fazendo presente no amplo contexto das práticas

---

[74] Livre-Docente em Educação Matemática pela UNESP, Câmpus de Marília. Professor Associado vinculado ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília.

https://doi.org/10.36311/2022. 978-65-5954-310-6.p441-470

sociais, na conexão com outros campos do conhecimento e com outros campos da própria Matemática.

O propósito, ao longo do texto, foi pensar estratégias para que docentes e discentes, tendo como base as suas próprias experiências da prática social, pudessem problematizar, refletir, trocar, discutir, argumentar, elaborar e se apropriar de novos saberes matemáticos, ampliando o alcance dos processos de leitura e de escrita, bem como ampliando os horizontes de letramento científico.

Preliminarmente, cumpre estabelecer que apesar das inúmeras tentativas de renovação dos programas e da metodologia de ensino de Matemática postas em prática nas últimas décadas no contexto brasileiro, ainda se nota no cotidiano das escolas de ensino fundamental uma forte tendência a tratar o conteúdo matemático como coisa pronta abdicando-se da possibilidade de se pensar a aprendizagem matemática como um processo de apropriação ou de construção conceitual.

Em geral, na escola básica as ideias relativas às grandezas e às medidas são exploradas mediante procedimentos algorítmicos baseados na transformação de múltiplos e submúltiplos das unidades-padrão de medidas de comprimento, superfície, massa, capacidade e volume, definidas pelo SI, o Sistema Internacional de Unidades. A despeito da validade e importância de uma discussão sobre a sistematização formal de unidades padronizadas de medidas, são as conexões que o estudante da EJA estabelece entre as ideias matemáticas, as demais áreas do conhecimento e as vivências culturais que conferem sentido e significado à atividade matemática. E, por vezes, essas relações se colocam no âmbito das medidas não padronizadas.

Sem embargo, a apropriação de conceitos sobre medidas não pode se resumir a deslocar vírgula para a direita ou esquerda nos seus registros numéricos e nem desconsiderar informações e ideias relativas a esses conceitos, incorporadas pelos alunos nas suas vivências cotidianas,

o dito "currículo oculto", em especial, as noções sobre medidas não padronizadas às quais se referem os educandos da EJA quando medem grandezas em palmos, braças ou alqueires, ou ainda, em baldes de produtos vendidos nas feiras livres.

Tanto Giroux (1992, 1997) quanto Freire (2006, 2009), entre outros, apontam como entrave à constituição dos saberes docentes o desenvolvimento crescente de formas de controle, alienação e manipulação, com ênfase em uma abordagem técnico-burocrática do currículo e do processo de formação docente, o que culmina por afetar, sobremaneira, as práticas de sala de aula. Esse processo de não permitir ao docente pensar, de forma significativa e autônoma, sobre o seu próprio trabalho, traz consequências para a educação de jovens e adultos como, por exemplo, na desconsideração do já citado "currículo oculto" do qual os educandos são detentores ao ingressarem na escola.

Há de se observar na discussão sobre o conceito de "currículo oculto" algumas evidências como costumes, comportamentos, atitudes, orientações e valores a permitir a jovens e adultos o ajustamento da forma mais conveniente às estruturas e às formas de funcionamento do aparato escolar, por vezes, marcadas como descontextualizadas, injustas e antidemocráticas.

Vários pesquisadores abordam as questões relativas ao conhecimento anterior dos alunos, cada qual no contexto de seus interesses de pesquisa, cabendo

> [...] ressaltar que a metodologia de aprendizagem que se baseia na transmissão direta de conhecimento, da cabeça do professor à cabeça da criança, sem que a última interaja com a matéria em processo de assimilação é a forma mais ineficaz de ensinar. Essa metodologia apenas carrega a memória do aluno, deixando assim apenas uma informação. O conhecimento não deve ser apenas transmitido ao

> aluno; deve ser assimilado de modo interativo (ELKONIN, 2019, p. 164).

Embora o autor se refira expressamente às crianças, parece certo que o problema apontado se reveste ainda de maior importância relativamente aos sujeitos da EJA porquanto são atores sociais envolvidos em práticas nas quais o reconhecimento de grandezas e as ações de medição são fundamentais, inclusive, para sustentação da sobrevivência. Eles convivem com essas situações matemáticas diuturnamente, ainda que não dominem a tecnologia da leitura e da escrita, estão postas em contexto de uso social de noções de grandezas e medidas, em letramento matemático.

Em estudo no contexto de análise de dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Fundamental (INAF), Lima e Bellemain (2004, p. 171) consideram que

> [...] o desempenho insatisfatório dos sujeitos no campo dos conceitos e procedimentos associados às grandezas e medidas encontra explicação não apenas na metodologia de ensino predominante na escola, mas também em dificuldades no âmbito da epistemologia e da didática dos conceitos no campo das grandezas e medidas.

Por isso, nota-se no debate recente sobre a educação matemática encaminhamentos no sentido de deslocar o foco do discurso para o modo como o aluno aprende e para as influências de fatores socioculturais na consolidação do pensamento matemático, ampliando a discussão sobre como ensinar Matemática e aprofundando aspectos fundamentais de reconhecidas conexões entre tais dimensões.

É no âmbito dessas formulações iniciais que o presente estudo se justifica, abordando conceitos de reconhecida utilidade para a prática

educativa, os quais podem ser articulados com o estudo do espaço, das formas, dos números, das operações elementares, e, particularmente, com a perspectiva metodológica de resolução de problemas. E indicar, em linhas gerais, limites e possibilidades para transformação da cultura da Matemática escolarizada.

1 Base Teórica

Na evolução histórica da humanidade, observa-se que as formas primitivas de medidas eram muito simples, por vezes, se utilizando de partes do próprio corpo. Ainda são muito comuns situações como medir com o palmo da mão a distância entre o jogador e a "cela" onde aquele deve acertar a bolinha de gude; ou demarcar com os pés ou passos o espaçamento entre supostas traves, feitas com gravetos ou pedaços de madeira, no futebol.

Na cultura brasileira isso, via de regra, causa confusão por conta de não ser uma medida padronizada, variando de pessoa para pessoa o seu comprimento. No entanto, nos Estados Unidos o palmo tende à padronização posto que corresponde a oito polegadas, ou aproximadamente 22 cm. Também por lá se usa o pé, medida originária da Grécia antiga e também adotada na Inglaterra, correspondente a 0,3038 m, ou exatamente 12 polegadas para esses povos.

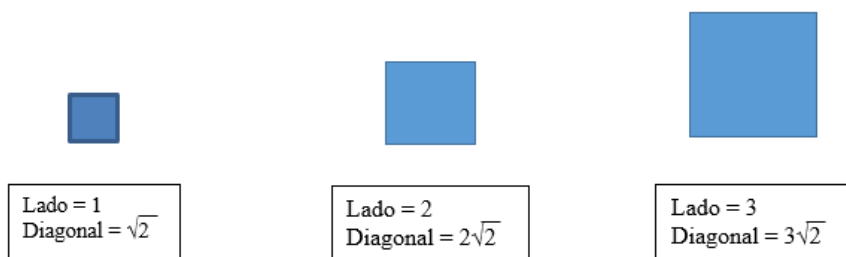
A jarda, por seu turno, equivale a 3 pés ou 36 polegadas, ou seja, 91,44 cm. Muito usada nos Estados Unidos, principalmente para demarcar as "subidas" no futebol americano, especialmente no Super Bowl, tem como uma das versões folclóricas sobre a sua origem a de que corresponderia à distância entre o nariz e o polegar do braço estendido do rei Henrique I, da Inglaterra.

Já que nos referimos ao polegar, a polegada foi concebida como a medida média da segunda falange do dedo polegar, sendo padronizada como 2,54 cm no Sistema Métrico Decimal.

No contexto anglo-saxão há ainda a milha, correspondente a 1,609344 km, ou seja, para esses povos, 5280 pés, tal como foi padronizada em 1959. Embora mais utilizada em países de língua inglesa, sua origem é atribuída ao contexto da Roma Antiga, correspondendo a *mille passus*, em latim; assim, uma milha equivalia a 1000 passos para eles. Vê-se que a História da Matemática (BOYER, 2003) constitui mediação fundamental para a formação de conceitos matemáticos. Sem o apelo a ela, a Matemática não tem vida, não é processo dinâmico, é algo estático e fechado em si mesmo. Mas na escola brasileira, especialmente na de EJA, raramente se refere a alguma medida fora do Sistema Internacional de Unidades. E a Matemática deixa de se mostrar em evolução, a rigor, de ter vida.

Se é fato que na vida em sociedade as ideias e conceitos relativos às grandezas e às medidas se revelam necessários em quase todas as suas dimensões também é importante considerar que "A complexidade dos fenômenos associados às grandezas e medidas exige, de forma incontornável, múltiplas abordagens e diversos aparatos teóricos que as fundamentem" (LIMA; BELLEMAIN, 2004, p. 157).

Considerando-se que o estudo das grandezas e medidas, especialmente no ensino fundamental, deve ser incluído no rol dos conteúdos socialmente relevantes, posto que, além do seu caráter prático-utilitário, para dimensionamento de comprimentos de coisas ou objetos, capacidade de recipientes, massa dos corpos, superfície de entes geométricos e volume de recipientes ou sólidos geométricos, permite aos estudantes interessantes conexões com os campos da Aritmética, da Álgebra e da Geometria.

Como exemplo, a introdução da ideia de número irracional se revela necessária se resolvemos registrar numericamente a medida da diagonal de um quadrado qualquer. Se ao olhar na representação geométrica temos uma percepção de exatidão, ao calcular o seu valor numérico notamos se tratar de uma decimal não exata:

Rigorosamente, no quadrado de lado igual a 1 a diagonal equivale a aproximadamente 1,4142...; no quadrado de lado 2 a diagonal seria 2,8284... de modo aproximado e no quadrado de lado 3 aproximadamente 4,2426...

Igualmente, convencionando-se a diagonal do quadrado de lado igual a 1 como um valor algébrico qualquer, x, por exemplo, as demais diagonais seriam 2x, 3x e assim por diante. Da mesma forma, as áreas das figuras representadas seriam respectivamente, nas formas registradas, 1, 4 e 9. No entanto, convencionando-se que a medida do lado do primeiro quadrado seja m, as áreas dos quadrados seriam m^2, $4m^2$ e $9m^2$, respectivamente.

Pode-se perceber, então, a variedade de situações matemáticas envolvidas nas noções de grandeza e medida. E, também que tais situações permitem abordagem articulada das significações aritméticas, algébricas e geométricas. A propósito, essa é uma discussão presente em recentes reformas curriculares, a aterrorizar os docentes da educação básica inicial.

Mas, a rigor, o que são grandezas? O que é medir? O que podemos medir?

Uma resposta pedagógica para esses questionamentos não pode se resumir à clássica definição, informando aos alunos que medir é comparar grandezas de mesma natureza, segundo um padrão. Isso é importante, também, mas igualmente importante seria a contextualização conceitual, posto que a outra pergunta dos alunos poderia ser: o que é uma grandeza? Ou, tudo pode ser medido?

Por essas indagações, geralmente não respondidas aos alunos, parto do pressuposto de que a discussão sobre formação de conceitos matemáticos na EJA é sempre condicionada pela ideia segundo a qual o olhar sobre o ensino dessa ciência é uma consequência lógica do compromisso epistemológico que o professor assume, ou seja, de forma geral, esse debate opõe movimentos distintos, os quais carregam consigo metodologias de ciências específicas, porquanto determinam, também, perspectivas e concepções do ato de ensinar.

Nesse movimento, a ação de ensinar Matemática opõe uma ciência em processo de construção pelo homem a uma ciência construída, hermética e fechada em si mesma; uma ciência de face única e uma ciência de múltiplas faces; uma ciência provida apenas por abstrações, por vezes estéreis e não compreendidas, e uma ciência integrada à atividade humana, voltada à interpretação e compreensão da realidade.

Esse movimento pedagógico deve ter como pressuposto que

> A escola deve ser um espaço não só para instrução, mas principalmente para a socialização e para criticar o que é observado e sentido na vida cotidiana. Isso pode estimular a criatividade levando a uma nova forma de pensar. A vida é caracterizada por estratégias para sobreviver (todos os comportamentos e ações básicas, visam "como" sobreviver), que é comum a todas as espécies,

> e para transcender (entender e explicar fatos e fenômenos, indo além da sobrevivência e perguntando "por quê), que é um traço único das espécies *homo*. As estratégias de sobrevivência e de transcendência são geradas por cada indivíduo e, graças à sociabilidade e comunicação, são partilhadas e socializadas com outros e constituem a cultura do grupo. Tudo isso é ignorado na abordagem tradicional, mecanicista, da Educação Matemática (D'AMBROSIO, 2018, p. 201, aspas do autor).

Uma consequência imediata para a desejável transformação da cultura da Matemática escolarizada é a compreensão pelos professores de que é ao aprender que o sujeito se desenvolve, não o contrário, de forma tal que se trata de processo pedagógico muito dinâmico, em diferentes níveis de compreensão, impondo a superação de paradigmas sobre a construção de conhecimento.

Daí, a tomada de decisão pedagógica, isto é, como ensinar para que os educandos aprendam, opõe, também, um ensino que forma o homem que calcula, alheio à realidade, e o ensino que forma o homem que pensa o sentido da existência; o homem que aplica fórmulas tomadas como verdades absolutas e o homem que raciocina, questionando a coerência do que é elaborado conceitualmente.

Vergnaud (1996) discute concepções relativas à teoria dos campos conceituais, apontando para proposições relevantes acerca da formação de conceitos matemáticos. O autor explora um conjunto de proposições teóricas referentes à ideia de situação e de ação dos sujeitos nas situações abordadas. Esclarece que a definição de conhecimentos se relaciona de modo dialeticamente articulado tanto ao saber fazer, resolvendo problemas, como ao saber expressar, explicitando os objetos e a suas propriedades.

A atuação docente na mediação se configura exatamente na escolha das situações, acompanhando a ação cognitiva dos alunos

durante a resolução dessas situações. Nesse sentido, a teoria dos campos conceituais possibilita ao docente uma perspectiva didático-metodológica que se volta à forma de compreender a aprendizagem, além do delineamento de estratégias com vistas ao seu desenvolvimento intelectual. Ou seja, em síntese, para o pensamento de Vergnaud (1996) um conceito adquire significado por meio de situações e da resolução de problemas e isto não significa desconsideração da dimensão teórica dos conceitos.

Nessa linha de raciocínio, o autor descarta a ideia segundo a qual para apreender um conceito basta a apresentação clara, organizada e rigorosa de conceitos formalizados, como acreditam alguns professores, que fazendo desta forma basta para os alunos aprenderem. Há uma relação dialética entre a conceitualização e a resolução de problemas; é mediante situações de resolução de problemas que os conceitos se formam nos educandos, mas as ações significativas para eles podem estar muito distantes da formalização, embora ela certamente exerça um papel na elaboração conceitual (MIGUEL, 2018).

Por isso, cada conceito tem várias propriedades e cada propriedade tem que ser examinada na situação de forma a verificar a sua pertinência ou não. Daí, que a abordagem metodológica das noções geométricas ou de grandezas e medidas não depende, em princípio, das competências de ler ou escrever, embora elas desempenhem funções importantes no desenvolvimento intelectual.

Possivelmente, a análise dos objetos ou figuras, reconhecendo regularidades, estabelecendo relações, coordenando ações ao inserir os objetos em um sistema, conjecturando e buscando transcender ao que é imediato à exploração sensorial tenha maior importância nesta etapa da alfabetização matemática. Atente-se o leitor: aqui falo de alfabetização, mesmo, no sentido de tecnologias para ler e escrever em ambientes matemáticos e não de letramento matemático em sentido estrito, qual

seja, as perspectivas de uso social do conhecimento matemático haja vista que isso já é sobejamente internalizado pelos educandos da EJA frente às vivências culturais que trazem para a escola. Sem embargo: o problema pedagógico é possibilitar aos educandos diversas formas de representação das ideias matemáticas posto que apenas a representação difundida pela escola geralmente se revela distante das práticas socioculturais por eles desenvolvidas diuturnamente.

Nesse modo de compreender a formação de conceitos matemáticos a linguagem tem a função de comunicação e de representação, de forma tal que auxilia o pensamento e a organização da ação. Por isso, tanto a linguagem como a simbologia desempenham papéis muito importantes seja na conceitualização, seja na internalização da própria ação.

Isto significa que toda construção conceitual pressupõe a elaboração de um conjunto de representações simbólicas inter-relacionadas. Ao desconsiderar tal premissa, os docentes tendem a acreditar que aprender Matemática depende necessariamente de domínio prévio das competências de leitura e de escrita. Por isso, não raro o discurso docente de que primeiro ensina a ler e a escrever para somente após explorar conceitos matemáticos.

Evidentemente, é imperioso o estabelecimento da diferenciação entre o conceito e a sua representação; entre os significados conceituais e os sistemas de significantes que os determinam. É a ausência dessa diferenciação no pensamento lógico-matemático que cristalizam nos professores a crença de que os símbolos e as operações sobre eles constituam a essência do conhecimento matemático.

Para Vergnaud (1996), ler o real em termos de situação e em termos de objetos não tem necessariamente o mesmo significado. Ele compreende o real como um arcabouço de situações nas quais os

indivíduos se inserem de forma ativa e afetiva, o que pode ser entendido como uma relação sujeito-situação.

Destaco, então, que o conceito de situação em Vergnaud (1996) não tem o mesmo significado de situação didática desenvolvido por Brousseau (2008) no contexto da Teoria das Situações Didáticas porquanto o primeiro se refere ao sentido dado pela maioria dos psicólogos, ou seja, os processos cognitivos e as respostas do sujeito constituem funções das situações com as quais eles se defrontam.

Na perspectiva de Vergnaud, os conceitos formados pelos sujeitos são moldados pelas situações nas quais eles o utilizam e isto é válido seja para os conceitos cotidianos, seja para os conceitos científicos. Ele estabelece que variedade e história são duas ideias centrais com relação ao sentido da situação.

Isso nos permite considerar que em um campo conceitual desenvolve-se uma gama variada de situações nas quais as variáveis conduzem às diversas classes possíveis. Daí, o autor reconhece que a resolução de problemas desempenha um papel muito importante para a construção do conhecimento, sendo que muitos conhecimentos decorrem de capacidades que nos auxiliam na resolução das situações encontradas. O que exige conceitos para a efetiva análise e para enfrentar as situações. Tal corolário, de ciência para resolver problemas, tem sustentação relativamente a todo e qualquer conteúdo matemático, por mais refinado que seja o seu grau de abstração.

No entanto, as questões didáticas não se resolvem apenas no plano intrapsicológico; seguramente elas se configuram, particularmente, no contexto das relações sociais.

De acordo com Davidov (1988), é por meio da atividade prática, sempre social, do contato imediato com os objetos da cultura, contato esse mediado pelas relações sociais com pessoas mais experientes, que as características e as propriedades destes objetos passam a ser

interiorizadas, apropriadas pelo sujeito, constituindo uma representação mental dos objetos, de acordo com as necessidades do homem social.

Ao assim se posicionar, o teórico avança no sentido de abordar a especificidade do domínio das habilidades cognitivas e dos aumentos evolutivos da capacidade mental. Davydov (1982) defende que a escola deve impulsionar o desenvolvimento mental e pessoal dos alunos, conduzindo-os a pensar sobre os objetos da cultura e problemas da realidade, em contexto amplo e didático. Isso significa possibilitar a apropriação de conceitos científicos, o desenvolvimento do pensamento e das capacidades para o domínio progressivo de novos conhecimentos.

Leontiev (1978) afirma que a psicologia do homem está vinculada à atividade dos indivíduos concretos incluídos no sistema de relações da sociedade. Não se pode considerar a atividade desvinculada das relações sociais, pois desta maneira ela não existe. O autor explicita isso ao afirmar: “O homem encontra na sociedade não somente as condições externas as que deve acomodar sua atividade, como essas mesmas condições sociais contêm os motivos e os fins de sua atividade, seus procedimentos e meios” (LEONTIEV, 1978, p. 68).

Toda atividade psíquica, então, é um reflexo da atividade prática, transportando para a atividade subjetiva toda a atividade com objetos realizada no mundo cultural, objetivo. Claro que este transporte não ocorre de modo mecânico, mas implica a participação ativa do sujeito, processo denominado pela teoria histórico-cultural como objetivação, sempre determinado pelas relações sociais em que o sujeito se encontra envolvido.

Nesse sentido, Vygotsky (1995) explica que a formação dos conceitos não se dá por meio mecânico, como uma simples sobreposição de fotos retiradas da realidade. Há toda uma elaboração por parte do sujeito na constituição do pensamento natural, que ocorre no exato

instante em que ele atribui sentido para aquele momento todo de vivência.

Como afirma Davidov (1988), há que se desenvolver um trabalho educativo voltado à constituição pelo sujeito de capacidades e habilidades historicamente formadas e imprescindíveis à ação cotidiana. Não basta ensinar ao sujeito a função social de determinado objeto, é necessário que ele desenvolva, ou reproduza, as habilidades humanas que são inerentes a esse determinado objeto, a fim de usá-lo adequadamente.

Ao se apropriar das formas instituídas historicamente para o uso adequado dos objetos e dos conhecimentos, o sujeito se apropria de tudo aquilo que se encontra na esfera da cultura. É por meio da atividade prática, com objetos da cultura, que se torna possível a formação do que a teoria chama de "ideal", uma forma interiorizada de sua existência real, material, cuja apropriação é viabilizada graças à comunicação verbal entre as pessoas, isto é, graças à linguagem.

Assim Davidov (1988, p. 20) se refere à tese da lógica materialista dialética:

> [...] a forma originária, de partida e universal de existência da figura lógica é a atividade real, sensorial - prática do homem. O pensamento verbal pode ser compreendido cientificamente como forma derivada da atividade prática. Esta tese é, a nosso juízo, inaceitável para a lógica formal tradicional e para a psicologia tradicional do pensamento. Pelo contrário, esta tese é completamente legítima para a lógica materialista dialética e para a psicologia que se apoia consciente e consequentemente em seus princípios. Está claro que lógica e psicologia devem partir de uma compreensão comum da atividade que tende a realizar os objetivos do homem e de seus principais tipos. (DAVIDOV, 1988, p. 20).

De fato, o conhecimento matemático e o sistema de grandezas e medidas, em especial, são fundamentais para a solução de problemas

relevantes para a vida social. A ciência matemática pode ser compreendida como uma manifestação cultural resultante de um processo histórico de relações, crenças, valores e integração de costumes, a partir do qual se constitui um sistema de signos cujo substrato parece, por vezes, nada ter a ver com a realidade, dado o seu altíssimo grau de refinamento teórico.

Nesse sentido, é importante destacar que a Matemática escolarizada é apenas uma manifestação cultural, ou seja, uma das mais distintas formas nas quais ela se reveste e é desenvolvida pela atividade humana. A registrar, por essa razão, de maneira absolutamente plausível, que a Matemática tem um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento humano e científico, em qualquer área do conhecimento, influenciando de maneira objetiva e decisiva no desenvolvimento científico, tecnológico e econômico.

2 Abordagem Conceitual de Grandezas e Medidas: implicações pedagógicas da aprendizagem desenvolvimental

Como apontamos anteriormente, para Leontiev (1978) a atividade é composta por necessidades, tarefas, ações e operações. No entanto, Davidov (2019), ainda que adote essa estrutura da atividade, considera que ela não se configura como meramente psicológica, mas tem caráter multidisciplinar. O próprio autor esclarece:

> [...] o alcance de qualquer meta (objetivo) humana está relacionado com a transformação de determinada parte da realidade material ou social (onde não existe transformação, não existe realidade). A tarefa é resolvida durante a execução de ações bem definidas que entram na estrutura da atividade de Leontiev. Existem motivos correspondentes à execução de cada ação. Por sua vez, as próprias ações estão relacionadas com os objetos usados para sua execução

> (no caso do trabalho são as ferramentas de trabalho). Dessa forma, junto com a tarefa podemos incluir na estrutura da atividade, as ações, os motivos e os meios (ferramentas). Essa é a principal diferença da estrutura da atividade de Leontiev (DAVIDOV, 2019, p. 293).

Pensando dessa maneira, a cada ação corresponde um dado motivo, de modo que as ações são executadas com eficácia quando há meios materiais, signos e símbolos disponíveis; vale dizer, as tarefas podem se situar no plano da percepção, do pensamento, da memória ou da imaginação. São processos cognitivos mediante os quais a pessoa encontra o caminho para a resolução de uma dada tarefa.

Tais conjecturas são importantes haja vista que o processo de desenvolvimento do pensamento geométrico e o próprio ato de estudar especificamente grandezas e medidas têm contribuído para auxílio ao homem não apenas na estruturação de seu pensamento como também na construção de ambientes para se abrigar, no transporte, na navegação, na arte, no trabalho em geral e em muitas outras atividades que justificam a sua presença nos programas de ensino de Matemática.

No caso da escolarização inicial da EJA, desenvolver um processo de aprendizagem significativa em geometria, enfatizando as concepções de grandezas e medidas, impõe conduzir o aluno à exploração do espaço e das relações entre os objetos nele contidos com vistas à percepção das características desses objetos do meio físico com os quais convive, compreender como é possível localizar tais objetos e mesmo deslocá-los no espaço bem como desenvolver a capacidade de percepção e de estabelecimento de relações entre as propriedades das figuras, cujos modelos podem ser identificados nos próprios objetos de sua realidade.

Mas, retomemos uma provocação anterior: o que é medir? O que medimos? O que são grandezas? Medimos um objeto ou coisa, ou medimos uma característica de um objeto ou de uma coisa?

Tomemos, a título de exemplo, uma embalagem de leite condensado confeccionada em papel cartão. O produto apresenta muitas propriedades e características como a cor, a massa, o volume, o teor de açúcar, a quantidade de corantes, a consistência, a durabilidade, etc. Muitas pessoas podem se interessar pelo leite condensado. O confeiteiro pode querer saber a quantidade, em gramas, necessária para colocar em um confeito; o fabricante pode querer saber a quantidade de leite condensado a comportar em uma caixinha com formato de paralelepípedo medindo 6,5 cm de comprimento, 4 cm de largura e 12 cm de altura para saber a quantidade de leite condensado a ser produzida para comercializar 500.000 caixinhas do produto; e, um médico pode se interessar em saber qual é o teor de açúcar do produto para controlar a dieta de um paciente.

Em qualquer das formas de abordagem do recipiente com leite condensado, os motivos que levaram o confeiteiro, o fabricante ou o médico a se interessarem por medidas relacionadas ao leite condensado são muito diferentes. No entanto, todos estavam interessados nas medidas de dimensões ou características do produto: a massa, o volume e a densidade ou teor do açúcar do leite condensado.

Desse modo, é impreciso afirmar que se pretende medir o leite condensado adquirido. O que pode se medir é a massa de leite condensado, o volume ocupado por ele ou a densidade do produto em questão. Todas as dimensões ou características do leite condensado que podem ser medidas são denominadas de grandezas. No entanto, a cor do leite condensado, embora seja uma característica do produto, não é uma grandeza porque não pode ser medida ou contada.

Então, além de grandezas que podem ser medidas existem as grandezas passíveis de contagem, como a quantidade de laranjas em uma cesta, a quantidade de jogadores de um time de futebol, os moradores de uma cidade, os alunos de uma classe, etc. Em decorrência dessas relações conceituais não medimos uma pessoa, mas a sua altura; não medimos uma caixa d'água, mas o seu volume; não medimos uma mesa, mas a sua largura ou o seu comprimento.

E como tem sido na escola? Em geral, se define, como já afirmado, que medir é comparar grandezas de mesma natureza, segundo um padrão. E, de pronto, porque é preciso cumprir o conteúdo programático, se coloca a fazer transformações de unidades do Sistema Internacional, o SI.

Discutir o conceito de grandeza? Pensar a possibilidade de medidas não-padronizadas para mostrar a necessidade de se medir segundo um padrão reconhecido? Nem pensar... Para que se interessar pelo alqueire uma vez que tem um valor no estado de São Paulo, outro em Minas Gerais e outro, muito diferente, na Amazônia? Melhor avançar apresentando logo o SI, padronizado, oriundo da Europa, dirão os docentes que concebem a Matemática como coisa pronta.

Essas reduções, tomadas como pragmáticas, fazem parte do fazer cotidiano da escola e, no caso da EJA, pode trazer consequências nefastas para o desenvolvimento intelectual dos educandos a julgar pela força do processo migratório em um país de dimensão continental.

Discutir essas particularidades das ideias matemáticas pode produzir sentidos de aprendizagem e possibilitar a negociação de significados por resgatar a historicidade do desenvolvimento dos conceitos matemáticos, ou mais precisamente, da História da Ciência:

> [...] o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e

> se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "dodiscência" – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 2009, p. 28).

O pensamento de Freire e a tese de aprendizagem desenvolvimental, de natureza histórico-cultural, sugere a necessidade de se pensar, na abordagem da temática Grandezas e Medidas, como ponto de partida, a percepção intuitiva de medida que os jovens e adultos apresentam ao ingressarem na escola, as quais eles desenvolveram através de experiências com comparações de distâncias, tamanhos, pesos, volumes, tempo, entre outras, de modo a distinguir as suas naturezas.

Certamente os educandos da EJA já passaram por experiências utilizando medidas não padronizadas como por exemplo usando palmos, passos, dedos ou os pés. Em geral, ingressam na escola sabendo que podem usar palitos, pedaços de barbante ou canudos para medir uma dada dimensão, mas precisam desenvolver a consciência de inadequação ou incompletude desses instrumentos como forma de comunicação objetiva.

Precisam compreender que é adequado medir a distância entre dois pontos na folha do caderno usando centímetros, mas não seria adequado usar essa medida para estabelecer a distância entre Marília e a capital. Igualmente, que o número indica a medida de uma dada

dimensão, no caso, o comprimento, e que o número varia conforme varia o comprimento que foi tomado como unidade de medida.

Ao escolher uma unidade de medida para medir determinado comprimento, essa unidade poderá não caber um número exato de vezes no comprimento em questão, impondo a necessidade de dividir essa unidade em partes iguais, de modo que uma dessas partes caiba um número exato de vezes na unidade de referência, o que justifica a necessidade de outra dimensão conceitual de número, fracionário ou decimal.

No pensamento dos docentes, grandeza está relacionada com uma coisa ou objeto a ser medido, ou a algo que tem certo tamanho ou dimensão. Percebe-se que para eles grandeza pode ser grande ou pequena e pode ser sinônimo de medida.

Na verdade, é razoável compreender como grandeza aquilo que é suscetível de medida, de modo que quantidade é aquilo que é efetivamente medido e pode ser expressa por um número, a ideia de quantidade. Assim, quando afirmamos que o comprimento de uma sala é 4 m, a medida 4 m é uma quantidade assim expressa e o comprimento é um atributo do objeto, ou seja, é uma grandeza. No entanto, se essas concepções são cristalinas para os docentes, podem não ser para os discentes, exigindo atividades de estudo voltadas a desenvolver tal estrutura conceitual.

Não é pela aprendizagem funcional que essas relações de consolidam. Repkin (2019) observa que a aprendizagem desenvolvimental, em partes, como um elemento isolado, é impossível. Para ele, os métodos tratados separadamente dos sistemas poderão dar resultados apenas em parte, de forma alguma concretizando as possibilidades do sistema em geral:

> Caracterizando as possibilidades da Aprendizagem Desenvolvimental como um sistema integral, deve-se notar que a mesma difere da aprendizagem funcional, sobretudo, pelo seu conteúdo. Esse parâmetro é muito difícil e determina todos os outros. O conteúdo da Aprendizagem Desenvolvimental, em oposição à aprendizagem funcional, visa a assimilação não dos modos particulares de ação, das habilidades e dos hábitos, mas dos princípios de ação. Estes, em essência, constituem o conteúdo do conhecimento teórico (REPKIN, 2019, p. 400).

Assim, após o exercício da medição com unidades não padronizadas, a necessidade de um comprimento específico, que sirva como unidade padrão deve ser paulatinamente justificada, como meio de simplificar e facilitar a comunicação entre as pessoas.

O trabalho com o metro, seus múltiplos e submúltiplos deve ressaltar a relação decimal entre eles, ou seja, buscando reconhecer que uma unidade de medida é sempre igual a 10 vezes a anterior, tal como funciona o sistema de numeração decimal. De igual modo, é momento para explorar a etimologia das palavras no sentido de que um centímetro é a centésima parte do metro ou que o prefixo quilo significa mil vezes, ou seja, um quilômetro é igual a 1000 metros.

Nessa ação pedagógica é mais importante, nesse momento da escolarização inicial, a ênfase maior nas relações do que na transformação de unidades, por vezes, sem compreensão. Além disso, tal ênfase deve ser posta inicialmente na conversão de unidades de medidas usuais como 10 mm = 1 cm; 100 cm = 1m ou 1 km = 1000m, para depois evoluir no sentido de generalização para outras unidades de medida menos utilizadas.

A essa altura, deve ficar estabelecido que duas grandezas são comparáveis numericamente se formarem uma mesma classe, ou seja, se a classe for constituída de grandezas com atributos de mesma espécie ou

natureza. Isso permite a mensuração da altura de um prédio ou de um homem usando a medida em metros já que tanto o prédio quanto o homem têm o mesmo atributo, a dimensão altura ou comprimento.

No caso de medidas de capacidade e massa, o sistema de relações tem o mesmo funcionamento e os procedimentos são análogos aos das medidas de comprimento, variando as medidas igualmente em base decimal. No caso das medidas de capacidade, o trabalho com unidades não padronizadas, por exemplo, medindo a água de um recipiente em copos grandes, médios ou pequenos pode favorecer a apropriação da noção de necessidade de medidas padronizadas como perspectivas de generalização e de facilidade para comunicação.

Davidov e Márkova (2019) definem esse movimento pedagógico para a constituição da Atividade de Estudo nos seguintes termos:

> 1) Compreensão pelo aluno das tarefas de estudo. A tarefa de estudo está intimamente relacionada com a generalização substantiva (teórica). Seu propósito é levar o aluno a dominar as relações generalizadas na esfera do conhecimento a estudar, e estimulá-lo a dominar novas formas de atuação. A aceitação da tarefa de estudo, pelo aluno, "para si mesmo" e sua formulação autônoma está intimamente relacionada com a motivação para aprender (...).
> 2) A realização, pelo estudante, das ações de estudo – com uma organização correta do processo de aprendizagem, que se orientam pelo objetivo de revelar as relações gerais, os princípios orientadores, as ideias-chave de uma dada esfera do conhecimento, de modelar essas relações, de dominar os modos de transição das relações universais para a sua concretização e vice-versa, bem como os modos de transição do modelo para o objeto e vice-versa.
> 3) A realização, pelo próprio estudante, das ações de controle e avaliação. (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019, p. 199-200).

Pensar o trabalho pedagógico em Matemática nesse contexto teórico exige pensar a formação inicial e contínua de um professor que possa discutir, analisar, refletir e tomar decisões bem fundamentadas acerca do próprio trabalho que desenvolve. Daí, compreender a ação pedagógica na sala de aula de Matemática como uma perspectiva de ensino voltada para a formação de conceitos traz consequências para a organização dos programas de educação matemática de jovens e adultos.

De forma geral, os diagnósticos sobre o ensino dessa disciplina apontam para dificuldades de compreensão das diretrizes emanadas das recentes tentativas de reformas curriculares e de renovação dos programas de ensino de Matemática que tentam incorporar conquistas importantes da pesquisa em educação.

Ainda se mostra latente uma abordagem do conhecimento fragmentado dos professores acerca das teses envolvidas nas reformas curriculares e nas diretrizes pedagógicas atinentes à formação de conceitos matemáticos. Some-se a isso a dificuldade dos professores para compreender que a atividade representativa valoriza a atividade cognitiva do educando, sujeito social portador de ideias, valores e modelos herdados do grupo sociocultural ao qual pertence e a resultante se constitui por desconsiderar que concepções e representações dos educandos e dos educadores da EJA refletem o sentido que dão às suas experiências na vida social, ou seja, os sujeitos são produtores de sentido, mas são igualmente reflexos da sociedade a qual pertencem.

A abordagem de conceitos matemáticos em perspectiva desenvolvimental se mostra relevante porquanto o educando da EJA insere-se em um contexto social que se encarrega de lhe emitir variadas informações que são geradas e percebidas pela exploração do espaço ao seu redor. Quando aborda a temática grandezas e medidas na escola já cumpriu, sem exagero, importante etapa do desenvolvimento cognitivo

que tem, inicialmente, caráter essencialmente pautado na experiência sociocultural.

De forma contraditória, por vezes, vivencia um vasto arco de relações que partem de conceitos específicos sobre o Sistema Internacional de Unidades que se mostram um tanto distantes daquilo que já conhece. É pela perspectiva da aprendizagem desenvolvimental que tal situação pode ser revertida porquanto se rege pela busca de constituição de vasto arco de relações e explicações causais.

Na perspectiva indicada de Vygotsky (1988) é possível considerar que se o professor explora o fato matemático apenas no plano do conhecimento generalizado, sem contextualizá-los, ele pouco pode auxiliar o desenvolvimento da zona proximal e promover uma alteração significativa no pensamento do educando adulto. Além disso, considere-se que

> A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, de um ser que age objetivamente e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua imediata prática-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. (KOSIK, 1986, p. 9-10).

Isso posto, o estudo do pensamento geométrico, particularmente no que tange especificamente à temática grandezas e

medidas na escola deve propiciar aos alunos a possibilidade de relacionar as ideias matemáticas, como um todo uno e indivisível, ao desenvolvimento da competência espacial que cumpre três etapas essenciais: espaço vivido (espaço físico vivenciado pelo deslocamento e exploração física), espaço percebido (para lembrar-se dele, o sujeito já não precisa explorá-lo fisicamente) e espaço concebido (estabelecimento de relações espaciais pelas suas representações: figuras, plantas, mapas, diagramas, etc.).

Esclareço com isso, que as percepções, concepções e representações da realidade consolidam, em seu conjunto, arcabouço conceitual amplo e complexo, base de edificação do pensamento científico.

Assim, ao longo do desenvolvimento intelectual o sujeito internaliza formas culturais de comportamento e apreensão da realidade, em um percurso histórico-cultural no qual as funções psicointelectuais superiores tomam forma tanto nas atividades coletivas e sociais, chamadas por Vygotsky (1988) de funções interpsíquicas, quanto nas propriedades internas do pensamento, as funções intrapsíquicas.

Disso decorre que as funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos, se constituem de fora para dentro do indivíduo, ou seja, as alterações nas formas práticas de atividade, em especial, a reorganização da atividade com base na escolarização formal, produzem mudanças qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos.

A exploração das experiências do educando jovem ou adulto, sob o nosso ponto de vista, tende a melhorar os resultados do processo de ensino e aprendizagem visados na relação educando-educador porquanto permite que os estudantes compreendam melhor a realidade na qual se inserem a partir dos conteúdos ensinados.

Para Vygotsky (1988), o processo de internalização se equipara à reconstrução interna de uma operação externa em processo que consiste em um conjunto de transformações nas quais uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente, isto é, o processo interpessoal é transformado em processo intrapessoal, resultado de uma série de acontecimentos ocorridos ao longo do desenvolvimento intelectual.

Pensar da forma proposta pelo autor impõe uma profunda revisão nos modos de difusão do conhecimento matemático, especialmente da temática Grandezas e Medidas, ora em vigência.

Considerações Finais

A trajetória descrita no texto enuncia fatores condicionantes da ação didático-pedagógica a se desenvolver na busca de tratar a Matemática como coisa em construção, a qual tem por base a crença na forma de constituição da atividade de estudo, situando os educandos em contexto de relações pautadas pela intersubjetividade, pela ação sobre a realidade com objetivo de transformar suas formas de percebê-la, vivê-la e concebê-la.

Considerando a Matemática como uma forma de comunicação dotada de uma característica fundamental não notada em nenhum outro sistema linguístico, qual seja, a de uma linguagem com tendências à universalização, o não desenvolvimento da capacidade de matematização de aspectos quantitativos da realidade imediata submete o sujeito à condição de leitor incompetente, de analfabeto funcional, mesmo, haja vista que sua capacidade de análise e interpretação se torna bastante reduzida.

Podemos considerar também que a inserção harmoniosa dos sujeitos da EJA no mundo do trabalho e de relações sociais complexas,

no qual os meios de produção se transformam cotidianamente, exigindo sujeitos capazes de absorver informações com rapidez, propor e resolver problemas com criatividade implica na compreensão e na tomada de decisões em face de questões sociais contemporâneas tais como a sustentabilidade, a educação ambiental, a fome, a pobreza, as relações de empregabilidade, etc.

Essas questões exigem do educador da EJA a sensibilidade e a compreensão de princípios salutares ao desenvolvimento de várias dimensões do conhecimento matemático em suas diferentes representações, estatística, probabilística, algébrica e geométrica, ainda no âmbito do ensino fundamental de modo a ampliar o alcance da sua capacidade de comunicação e compreensão de fatos da realidade.

A busca de construção de uma educação matemática inicial, de qualidade e para todos os cidadãos, constitui desafio que passa por incutir nas concepções de educadores e educandos a ideia de que é possível construir Matemática, tratando-a como um sistema de conceitos, procedimentos e atitudes com vistas à consolidação dos processos de leitura e escrita.

Referências

BOYER, C. B. **História da Matemática**. Tradução Elza Gomide, 2ª edição. São Paulo, Edgard Blücher, 2003.

BROUSSEAU, G. **Introdução à Teoria das Situações Didáticas**. São Paulo, Ática, 2008.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. **Estudos Avançados**, 32(94), 2018.

DAVIDOV, V. V. **Tipos de generalización em la ensenânza**. Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou, Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. DAVIDOV e V. V. REPKIN – Livro I, p. 289-300. Curitiba, PR: Editora CRV, 2019 – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. DAVIDOV e V. V. REPKIN – Livro I, p. 191- 213. Curitiba, PR: Editora CRV, 2019 – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019.

ELKONIN, D. B. Atividade de Estudo: sua estrutura e formação. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. DAVIDOV e V. V. REPKIN – Livro I, p. 159-168. Curitiba, PR: Editora CRV, 2019 – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais – Rumo a uma Pedagogia crítica da Aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. Trad. Dagmar Zibas. São Paulo, Cortez, 1992. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LIMA, P. F.; BELLEMAIN, P. M. B. Habilidades matemáticas relacionadas com grandezas e medidas. *In*: FONSECA, M. da C. F. R. (org.). **Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas**. São Paulo: Global/Ação Educativa/Instituto Paulo Montenegro, 2004, p. 153-172.

MIGUEL, J. C. **Pressupostos teóricos e metodológicos da formação de conceitos matemáticos por educandos dos anos iniciais da EJA**. Tese de Livre-Docência em Educação Matemática. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, 2018.

REPKIN, V. V. Aprendizagem desenvolvimental e Atividade de estudo. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. DAVIDOV e V. V. REPKIN – Livro I, p. 365- 406. Curitiba, PR: Editora CRV, 2019 – Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019.

VERGNAUD, G. A trama dos campos conceituais na construção dos conhecimentos. **Revista do GEEMPA**, Porto Alegre, n. 4, p. 9 – 19, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

O livro "Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Práticas e Políticas" tem por objetivo a discussão de princípios teóricos de prática pedagógica, de formação de educadores e de políticas públicas nessa área do conhecimento. Resulta de ações voltadas aos anseios de minimização da enorme dívida social do analfabetismo e à desejável articulação entre ensino, pesquisa e extensão universitária, incrementando o processo de formação inicial e continuada de professores, de modo a aliar teoria e prática. Entende-se que nas Ciências Humanas a pesquisa se consolida a partir da extensão universitária ao mesmo tempo em que se estabelece um diálogo com a sociedade que subsidia a universidade. Basicamente, os estudos se pautam pela perspectiva dialógica de Bakhtin e pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, um vasto arco de princípios teóricos inerentes ao pensamento de Vygotsky e seguidores, sendo que a perspectiva educativa de Paulo Freire constitui-se como referência de Filosofia da Educação. Trata-se de um processo de busca de construção de uma identidade teórica para a educação de jovens e adultos cujo princípio pedagógico fundamental é o da incorporação da cultura e da realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática educativa. Impõe-se tematizar as relações entre pensamento e linguagem, entre pensamento e cultura, entre cultura oral e cultura escrita e entre conceitos espontâneos e conceitos científicos. E de pensar na perspectiva metodológica da resolução de problemas, o que exige pensar a formação de um professor epistemologicamente curioso como nos ensina Paulo Freire.
Desse modo, o livro é de interesse para a formação inicial de professores, para docentes que ensinam na EJA e para profissionais das redes de ensino envolvidos com orientação técnico-pedagógica e formação inicial ou continuada de educadores.

ISBN 978-65-5954-309-0
9 786559 543090